<36604832430019

6

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben unter Mitwirkung

von

Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth in Tübingen

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Einundfünfzigstes und Zweiundfünfzigstes Heft.
Philologie, classische — Preußisches Volksschulwesen.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1866.

Prospect.

In dieser Encyklopädie beabsichtigen wir eine gedrängte Darstellung alles dessen zu geben, was auf dem Gebiete der allgemeinen wie der speciellen Pädagogik und Didaktik von Interesse ist. Das Werk soll das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen sowohl in der Familie als in der Schule und zwar in der Volks-, Real- und Gelehrtenschule, in den Rettungs-, Blinden-, Taubstummenanstalten u. dgl. bis zur Schwelle der Hochschule, sodann das Wichtigste aus der Geschichte der Pädagogik und genaue statistische Mittheilungen über den Zustand der Erziehung und des Unterrichts bei den verschiedenen christlichen Völkern der Erde umfassen. Die Grundlagen und Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts sollen von dem Standpuncte aus besprochen werden, der einerseits in unbefangener Erkenntnis der menschlichen Natur, andererseits in den Grundsätzen der christlichen Ethik und insbesondere des evangelischen Glaubensbekenntnisses seine Norm findet. Im übrigen halten wir es für die Aufgabe eines encyklopädischen Werkes, nicht sowohl dogmatisch, als dogmenhistorisch zu verfahren, der bisherigen Arbeit des menschlichen Geistes nachzugehen und ihre Resultate darzustellen, wo aber entschiedene Resultate noch nicht vorhanden sind, eine möglichst treue Zeichnung der sich gegenüberstehenden Ansichten anzustreben. Bei den Schulwissenschaften sodann handelt es sich nicht um den materiellen Inhalt derselben, welcher seine genügende Behandlung nur in Specialwerken finden kann, sondern um Darlegung ihrer principiellen Bedeutung und ihrer methodischen Behandlung. Die historischen Artikel sollen theils eine Uebersicht über die gesammte Geschichte der Erziehung und des Unterrichts sowohl im classischen Alterthum als in der christlichen Aera mit kurzer Charakterisirung der Hauptepochen, theils die Geschichte der bedeutendsten Systeme und ihrer Hauptrepräsentanten bei den verschiedenen christlichen Völkern der neueren Zeit, natürlich mit vorherrschender Berücksichtigung der Deutschen, enthalten und zugleich auf die Wirkungen hinweisen, welche die größten Geister der Nation auch auf diesem Gebiete hinterlassen haben. Einen besonderen Werth hoffen wir endlich dem Werke durch eingehende Schilderungen des Erziehungs- und Unterrichtswesens in den verschiedenen christlichen Ländern nach den besten, soweit es zu erreichen möglich ist, amtlichen Quellen zu verleihen.

Wir wünschen, mit diesem Unternehmen eine umfassende Sammlung von zwar wissenschaftlichen, aber sowohl dem gebildeten Laien zugänglichen als den Fachmann interessirenden Monographieen und eben damit ein Werk von nicht bloß vorübergehendem, sondern von dauerndem Werthe herzustellen.

Um ein deutlicheres Bild von dem zu geben, was die Leser zu erwarten haben, fügen wir einen Auszug aus dem systematischen Plane bei, welcher dem Ganzen zu Grunde liegt und in vier Abtheilungen zerfällt, wobei freilich vieles der Kürze wegen nur angedeutet oder übergangen werden muß.

Die erste Abtheilung, welche die allgemeine Pädagogik nebst ihren Hülfswissenschaften umfaßt, bespricht zuerst die pädagogischen Grundbegriffe (Erziehung, Bildung, Richtungen in der Praxis und in der Wissenschaft u. s. f.), Erzieher, Miterzieher, erziehende Mächte, Mittel der Erziehung und Bildung (Ehe, Familie, Umgang, Nationalität, Kirche, Hausgottesdienst, Beispiel, Persönlichkeit, Auctorität, Regierung, Zucht,

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Sechster Band.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

Dr. K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Stuttgart.

Sechster Band.

Philologie, classische, — Reformation.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1867.

Schnellpressendruck von Aug. Wörner, vorm. J. G. Sprandel, in Stuttgart.

Philologie, classische. (Vgl. d. Art. Gelehrtenschulwesen, Gymnasium, Gymnasium sein Verhältnis zum Christenthum zur Nationalität und zum praktischen Leben, mittelalterliches Schulwesen.)

Begriff, Gliederung, Geschichte. Was wir jetzt classische Philologie nennen, die Wissenschaft von dem Lebensgehalte der classischen Völker, wie derselbe in Schrift und Kunst niedergelegt ist, kann in den Tagen, da das Wort Philologie (φιλολογία, φιλόλογος, φιλολογεῖν) entstanden ist, noch nicht gesucht werden, einmal weil von einer Wissenschaft in jener Zeit noch nicht die Rede sein kann, sodann weil das, was wir jetzt aus den Denkmälern der Kunst und Schrift hervorsuchen, damals in der Anschauung der lebendigen Gegenwart vorlag. Wir glauben nämlich, daß der Begriff der Philologie, wenn man ihm nicht eine ungemessene, historisch nicht berechtigte Ausdehnung geben will, zu beschränken sei auf die Darstellung einer abgeschlossenen und fertigen Cultur, die nur noch in Monumenten, sei es der Literatur oder der Kunst, wenn auch in ihren rohesten Anfängen, vorhanden ist. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit modernen Verhältnissen glauben wir nicht Philologie nennen zu dürfen. Studien über den gegenwärtigen Zustand moderner, im Munde des Volks lebender Sprachen müßen wir hiernach folgerichtig ebenso gewiß auf ein anderes Gebiet verweisen, als Studien über religiöse, politische, staatswirthschaftliche, sociale, literarische, künstlerische Zustände der Gegenwart. Eine Grammatik, ein Lexikon der jetzigen deutschen, englischen, französischen, spanischen Sprache halten wir uns nicht für berechtigt, ein philologisches Werk zu nennen. Wir gewinnen durch diese Bestimmung des Begriffs den großen Vortheil, Philologie und Sprachwissenschaft streng auseinanderhalten zu können, denn die Ansicht, welche G. Curtius ausspricht (Philologie und Sprachwissenschaft, Antrittsvorlesung in Leipzig 1862), das Verhältnis von Philologie und Sprachwissenschaft sei so zu bestimmen, daß „das Gebiet des allgemeinen Sprachforschers die Naturseite, das des philologischen die Culturseite der Sprache" sei, scheint uns nicht begründet.*) Wie sollte eine Sprachwissenschaft denkbar sein, welche die Culturseite der Sprache, oder eine Philologie, welche die Naturseite derselben nicht als ihr Gebiet ansehen dürfte. Es ist, wie er selbst sagt, „da jede Sprache ein gewordenes Ganzes bildet, die eine Seite von der andern unmöglich ganz zu trennen". „Die wichtigsten Fragen lassen sich nur dann beantworten, wenn beides gleichmäßig in Betracht gezogen wird". Vielmehr scheint uns die Sache so zu liegen:

1) Die Sprachwissenschaft hat keinen andern Gegenstand als die Sprache. Aber die Philologie will ein Volksleben erkennen und zwar ein untergegangenes, das nur in Monumenten der Kunst und Schrift noch lebt. Hieraus ergiebt sich, daß die Philologie ein anderes, umfassenderes Gebiet vor sich hat und daß sie die Sprache nur

*) Vgl. auch die Polemik von Steinthal gegen diese Auffassung in „Philologie, Geschichte und Psychologie" S. 17 ff. Tobler im Schweizer. Mus. 1865, 3. S. 193—214 schließt sich an den von Curtius aufgestellten Gedanken an, daß die Sprachwissenschaft das Naturleben, Philologie das Culturleben der Sprache mehr im Auge habe (S. 210), und beachtet den (S. 194) Wolf in den Mund gelegten Gedanken, „daß die Philologie das Verständnis des classischen Alterthums sei, als einer durch den organischen Zusammenhang von Sprache, Kunst, Religion und Sitte in sich abgeschlossenen Culturperiode" zu wenig, in dem er (S. 195) die Sprache als Gegenstand und Hauptbestandtheil der Philologie betrachtet.

cultivire als Mittel,*) um zur Erkenntnis des Lebens zu gelangen, gerade so wie sie auch die Kunst hereinzieht, weil diese ihr das andere Mittel für ihren Zweck ist. So wichtig also die Sprache für die Philologie ist, so ist diese darum noch lange nicht Sprachwissenschaft, ebenso wenig als sie Kunstwissenschaft ist, weil sie der Kunst zu ihren Untersuchungen bedarf;

2) Die Sprachwissenschaft baut das Gebiet der Sprache an in abstracto und in concreto, sie zieht in ihren Kreis die lebenden, wie die todten Sprachen. Die Philologie beschäftigt sich nur mit der Sprache eines untergegangenen Culturlebens. Historisch betrachtet ist der Name Philologie eigentlich nur auf die sogenannten classischen Völker, die Griechen und Römer, zu beziehen und die classische Philologie ist die Philologie *κατ' ἐξοχήν*. Wenn nun auch nichts dagegen zu erinnern ist, daß der Ausdruck gebraucht werde von der Erforschung des vergangenen Culturlebens anderer Völker, so daß man von orientalischer, romanischer, germanischer Philologie reden kann, sofern die Zustände aus der Vergangenheit dieser Völker erforscht werden, so ist doch festzuhalten, daß diese Benennung eine abgeleitete ist, daß alle diese Philologieen noch von neuestem Datum sind und keine eine Geschichte, einen Umfang und eine Gliederung aufzuweisen hat wie die classische Philologie. Wir werden daher nicht nur Grammatiken und Wörterbücher über moderne Sprachen und Dialekte, mögen sie nun romanisch oder slavisch oder orientalisch oder germanisch sein, ganz in das Gebiet der Sprachwissenschaft weisen, sondern eben dahin auch die großen sprachvergleichenden Arbeiten der neuern Zeit von Franz Bopp, Jacob Grimm, Diez. Denn wenn diese Arbeiten gleich auch die vergangenen Zustände der Sprachen in den Bereich ihrer Untersuchungen ziehen, so doch wesentlich auch die gegenwärtigen und es ist überhaupt nicht sowohl ihre Tendenz, auf die Darstellung eines Volkslebens loszusteuern, als vielmehr die Entwicklung der Sprachen und Sprachenfamilien nachzuweisen. — Die Philologie ist eine historische Wissenschaft. Die Sprachwissenschaft hat unseres Dafürhaltens eine eigenthümliche Stellung in dem Organismus der Wissenschaften zwischen Philosophie, Geschichte und Naturwissenschaften.

Was den Namen „Philologie"**) betrifft, so ist er sehr alt, durch das Herkommen gesichert und verdient darum, wie uns scheint, unbedingt den Vorzug vor andern Ausdrücken, die man an dessen Stelle gebraucht, wie z. B. studia humanitatis und humaniora. Denn, um von der unlateinischen Form des letztern Ausdrucks nichts zu sagen, welche übrigens sich dadurch etwa noch empfiehlt, daß sie dem Begriff seine Exclusivität benimmt, so sind diese Benennungen einerseits zu weit, da es doch auch noch andere studia humanitatis giebt, als die classische Philologie, andererseits zu eng, da die Philologie nicht bloß ein studium humanitatis ist, sondern auch manches in sich schließt, was zu der Humanität doch nur in sehr entfernter Beziehung steht. Der Ausdruck „classische Gelehrsamkeit" aber ist nicht sowohl deshalb zu verwerfen, weil man es mit vielen Schriftstellern und Kenntnissen zu thun hat, die niemand classisch nennen möchte; denn das Wort „classisch" wird nicht allein von dem gebraucht, was wirklich classisch ist, sondern auch von dem, was das Classische vorzugsweise in sich schließt, wie von classischer Zeit, classischen Völkern, classischer Literatur. Vielmehr ist der Ausdruck classische Gelehrsamkeit deswegen nicht angemessen, weil in demselben die Beziehung auf das römische und griechische Alterthum weit weniger bezeichnet ist, als in dem antiken Wort

*) Wir wagen dies auszusprechen auch gegenüber von der Behauptung von Steinthal a. a. O. S. 21: „Ueber den ehemaligen Irrthum, als wäre die Sprache dem Philologen nur Mittel, ist heute jeder Philologe hinaus." Der Philologe wird, wenn ihm auch die Sprache nicht „Selbstzweck" ist, doch dieselbe nach allen ihren Theilen, nach ihrer ganzen Entwicklung zu erforschen haben.

**) F. A. Wolf, Darstellung der Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth, im Museum für Alterthumswissenschaft von Wolf und Buttmann. Berlin 1807. Carl Lehrs de vocibus *φιλόλογος, γραμματικὸς, κριτικὸς*. Königsberg 1838 Steinthal, Geschichte der Sprachwissenschaft. Berlin 1862. S. 374 u. 377.

Philologie, und „classische Gelehrsamkeit“ eine Beziehung auf ganz andere Gebiete zuläßt, als auf das classische Alterthum. Der Ausdruck „Alterthumswissenschaft“ aber, den Wolf in der genannten, Epoche machenden Abhandlung vorgeschlagen und zur Geltung gebracht hat, erscheint gegenüber von dem neuesten Standpunct unserer Kenntnis des Alterthums doch gar zu prätentiös und Wolf selbst konnte nicht umhin, im J. 1807, da er die genannte Abhandlung schrieb, S. 19 sich zu entschuldigen, daß er sich erlaube „den Namen Alterthum in ausnehmendem Sinne auf die beiden durch Geistescultur, Gelehrsamkeit und Kunst verfeinerten Völker einzuschränken“. Jedenfalls müßte doch wohl die Alterthumswissenschaft, die hier gemeint ist, als eine „classische“ bezeichnet werden. Außerdem würde der Ausdruck „Alterthums**wissenschaft**“ historisch doch nur auf einen ganz kleinen Zeitraum, nämlich die letzten Jahrzehente passen, seitdem man angefangen hat, ein selbständiges System aus dem „bloßen Aggregat von Kenntnissen“ *) aufzubauen. Die früheren Bestrebungen auf diesem Gebiet könnten, wenn es erlaubt wäre, das Wort Alterthum in dem genannten Sinne zu gebrauchen, nur etwa als Alterthums**kunde** bezeichnet werden. Wenn Wolf S. 11 gegen den Namen „Philologie“ das einwendet, daß man dabei meist ausschließlich an Literatur, Linguistik, Sprachenkunde denke, wobei die Kunst vergessen bleibe, so mag das zugegeben werden. Allein das Wort „Philologie“ erweckt doch sofort durch seinen Klang und Ursprung den Gedanken an das bestimmte Gebiet, welchem es angehören will, und wenn auch diese Benennung für die Sache etwas zu dürftig erscheint, so will es uns dagegen bedünken, man nehme mit der Benennung „Alterthumswissenschaft“ den Mund etwas zu voll, und man eröffne mit diesem pompösen Ausdruck Aussichten, denen man doch nicht gerecht zu werden vermöge. Der Name „Philologie“ aber verdient, wenn er gleich ebenso wie die andern Ausdrücke nicht adäquat ist, deshalb, weil er das Herkommen und die Geschichte für sich hat, den Vorzug, wie man denn auch sonst in so vielen Fällen die herkömmlichen Ausdrücke sowohl für ganze Disciplinen, als auch für einzelne Gegenstände derselben, nachdem sie einmal recipirt und durch den Sprachgebrauch auctorisirt sind, beibehält. Der Werth dieser Namen liegt nicht darin, daß sie vollkommen adäquat sind, sondern darin, daß man seit langer Zeit gewohnt ist, diese Namen für gewiße Anschauungen zu gebrauchen, für welche sie das allgemein verständliche Werthzeichen sind.

In dem beschränkten Sinne nun, in welchem das Wort oben näher bestimmt worden ist, kommt es im Alterthum nicht vor. Vielmehr hat das Wort φιλόλογος eine ganz allgemeine Bedeutung und bezeichnet, ganz nahe liegend den Ausdrücken φιλομαθής, und φιλόσοφος, φιλόμουσος die Liebe zu einer interessanten Unterhaltung und Erörterung, so bei Plato im Theaetet, Phädrus, der Republik und den Gesetzen. Ganz bezeichnend hiefür ist eine Stelle im Laches. 188, c.: δόξαιμι φιλόλογος ἂν εἶναι, ὅταν γὰρ ἀκούω ἀνδρός περὶ ἀρετῆς διαλεγομένου ἢ περί τινος σοφίας, χαίρω ὑπερφυῶς. Indessen war die Sache, die wir als Philologie bezeichnen, das Forschen nach den Zuständen und Thatsachen vergangener Zeiten aus Monumenten und Schriften, ja die specielle Richtung auf Sprache und Literatur dem griechischen Alterthum nicht fremd, wie unten in dem Abschnitt über Geschichte der classischen Philologie nachgewiesen werden wird.

Als nun diese freien, ungezwungenen, fast durchaus noch dilettantischen Erörterungen zu einer geregelten, berufsmäßigen, gelehrten Thätigkeit im alexandrinischen und römischen Zeitalter erwuchsen, so war auch hier nicht der Name „Philologen“ von denjenigen im Gebrauche, welche diesen Geschäften oblagen, sondern der Name γραμματικοί, κριτικοί, und es wird als eine einzeln stehende Erscheinung angeführt, daß hie und da einer dieser Gelehrten, ein Eratosthenes um 215 oder der Römer Atejus Prätextatus um 40 v. Chr. sich den Namen φιλόλογος beilegte. **) Cicero spricht in seinen Briefen

*) Hegel, Encyklopädie. 1850. S. 24.
**) Sueton d. ill. Gramm. 10.

von dem philologischen Charakter seiner philosophischen Schriften, im Gegensatz zu seinen Reden (ad Att. XIII, 12.), wünscht dem Tiro Gesundheit, um mit ihm συμφιλολογεῖν zu können und stellt die Ausdrücke φιλολογία und συζήτησις zusammen *) und man wird wohl Steinthal zustimmen können, wenn er **) den Gebrauch der Worte φιλόλογος und φιλολογία in dieser Zeit in Parallele stellt mit dem Gebrauche des Wortes „Bildung" und „gebildet" in unsern Tagen. Plutarch giebt dem Pyrrhus und Alexander das Prädikat φιλόλογοι ohne Zweifel nicht bloß als wissenschaftlichen Kriegsmännern, sondern überhaupt als Männern von wissenschaftlichem Sinn und Streben. Bei späteren erscheint φιλόλογος im Gegensatz zu ἰδιώτης und ἀπαίδευτος. Als eigenthümlich ist noch anzuführen die Auffassung in Seneca, epist. 108, 30, wo ausdrücklich unterschieden wird zwischen Grammatikern, Philologen und Philosophen und dem Philologen die Erforschung der Alterthümer zugeschieden wird. Wir sehen hieraus, daß der Begriff auch zuweilen enger gefaßt wurde; im ganzen aber ist klar, daß das Wort eine schwankende Bedeutung hatte und daß wir uns hüten müßen, dasselbe im heutigen Sinn in das römische oder griechische Zeitalter überzutragen.

Wenn aber auch der Name noch nicht gefunden war, so war doch die Sache hinreichend bekannt, und wir haben nicht nur unter den alexandrinischen Kritikern, Grammatikern, Alterthumsforschern, in Aristophanes, Aristarch u. a., sondern auch unter den römischen Gelehrten, vor allen in Varro, Philologen in dem Sinne des Wortes zu erkennen, wie wir es oben bestimmt haben, mit der einzigen Beschränkung, daß sie ihre gelehrte Thätigkeit weder mit diesem Namen benannten, noch auch ein Bewußtsein hatten von einer bestimmt abgegrenzten und gegliederten Wissenschaft, welche sie anbauen.

In diesem Stadium der Entwicklung befand sich der Begriff Philologie bis auf die neueste Zeit. Man begriff darunter vorzugsweise den ganzen Umfang alles dessen, was die höhere Bildung ausmacht, und so lange diese zusammenfiel mit dem, was das griechische und römische Alterthum darbot, war es natürlich, daß höhere Bildung überhaupt und Kenntnis der griechisch-römischen Welt und Sprache in demselben Ausdruck zusammengefaßt wurde. In diesem Sinne erscheint die philologia in den nuptiae philologiae et Mercurii des Marcianus Capella an der Grenzscheide des Alterthums und des Mittelalters. So schwebte die Sache den großen Humanisten des 14., 15., 16. und 17. Jahrhunderts in Italien, Frankreich, Deutschland, Holland, England mit mehr oder weniger Bewußtsein vor. Die Philologie war die gesammte Wissenschaft, die Königin unter den Wissenschaften. Fürsten und Staatsmänner setzten ihre höchste Ehre in diese Studien. Der Philolog als der Polyhistor umfaßte alle Gebiete des Wissens; in Holland wurde auch die heilige Philologie, die Kunde der hebräischen Sprache mit hereingezogen.

Andererseits finden wir daneben wieder einzelne Gebiete des Wissens speciell mit Philologie bezeichnet. So wie bei Seneca a. a. O. die Alterthümer, so wurden bei den holländischen Gelehrten des vorigen Jahrhunderts vorzugsweise Grammatik, Kritik und Exegese ***) darunter begriffen. Eine Fixirung, Abklärung und Ausscheidung begann sich allmählich erst zu vollziehen, als man sich überzeugte, daß das classische Alterthum doch nicht die Summe alles Wissens in sich schließe, mit einem Worte infolge der Entwicklung der Literatur der modernen Völker und der Hebung der Naturwissenschaften. Man mußte erkennen, daß das römische und griechische Alterthum zwar wohl die Grundlage der höheren Bildung, nicht aber deren Complex oder Ideal sei.

Es war daher gewiß kein Uebermuth von F. A. Wolf, †) als er das Gebiet der

*) Ad fam. 16, 21.

**) Geschichte der Sprachwissenschaft ꝛc. S. 374 ff.

***) Vgl. vita Ruhnkenii auctore Wyttenbachio p. 25.

†) Es sei mir gestattet, zu Bestätigung dieser meiner Ansicht über F. A. Wolfs Bedeutung für die Geschichte der classischen Philologie mich auf eine, mir eben noch zu Gesicht gekommene

Philologie bestimmt abzugrenzen und zu gliedern suchte, indem er einerseits unhaltbare Prätensionen aufgab, andererseits der Philologie ihren selbständigen Charakter unter den Wissenschaften sichern wollte. Hätte Wolf dies nicht gethan, es hätte durch einen andern geschehen müßen. Das instinctive Fortarbeiten auf einem vagen, herrenlosen Gebiete mußte einmal aufhören. Einen neuen Namen dafür zu schöpfen, war freilich nicht nöthig. Aber die Entwicklung der Wissenschaften brachte es mit sich, daß einem höchst wichtigen, für die Bildung der Zeit außerordentlich einflußreichen Zweige des Wissens und Strebens seine bestimmte Stelle angewiesen und bezeichnet wurde. Ob man daraus eine selbständige Disciplin bilden solle, konnte anfänglich zweifelhaft sein. Ein Heeren konnte noch im J. 1797 behaupten, das Studium der Philologie könne nie ein System bilden oder systematisch geordnet werden; ein Schelling durfte in seiner Methodologie des akademischen Studiums (1802) nur flüchtige Blicke auf die Philologie werfen; ein Hegel konnte in der Encyklopädie (1817) die Leistungen Wolfs ignoriren und „die Philologie zunächst ein bloßes Aggregat von Kenntnissen" nennen, um den systematischen Charakter seiner Wissenschaft in ein helleres Licht zu stellen. Aber angesichts alles dessen, was im Laufe der letzten Jahrhunderte auf diesem in sich abgeschlossenen Gebiete von einer Reihe begabter und genialer Männer aller civilisirten Nationen Europas geleistet worden ist, angesichts der Stellung, welche die classische Philologie als Element der Volksbildung eingenommen hat und bis heute einnimmt, angesichts der Vertretung, die sie in der periodischen Presse und in der Gesellschaft, besonders in Deutschland genießt, erscheint es denn doch vollkommen gerechtfertigt, der classischen Philologie eine ebenbürtige Stellung in der Republik der Wissenschaften neben der Geschichte anzuweisen, wie eine solche im Laufe der Zeiten auch andere Wissenschaften, wie z. B. die Philosophie neben der Theologie, die Staatswissenschaften neben der Jurisprudenz, die Naturwissenschaften neben der Medicin errungen haben.*)

Daß die classische Philologie diese Stellung factisch behauptet, ist außer allem Zweifel. Ob man dies anerkennen will oder nicht, ist am Ende ebenso gleichgültig, als es in den Tagen von Campo Formio gleichgültig war, die Anerkennung der französischen Republik actenmäßig auszusprechen, die, wie Bonaparte meinte, so sichtbar war, wie die Sonne am Firmament. Handelt es sich doch hier von einer geistigen Macht, die wahrlich Licht und Wärme in reichem Maß über die Menschheit ausgeströmt hat.

Nachdem wir uns auf diese Art über den Inhalt des Begriffs, der uns vorliegt, ausgesprochen, haben wir nun das Gebiet und den Umfang desselben näher zu beschreiben, eine Gliederung der in die Sphäre der classischen Philologie fallenden Disciplinen zu verzeichnen und damit das System dieser Wissenschaft aufzubauen. Als das leitende Princip erscheint uns hier der Satz, daß die classische Philologie diejenige Wissenschaft sei, welche den Lebensgehalt der classischen Völker, wie er in Kunst und Literatur uns vorliegt, zu erforschen und darzustellen habe. Daraus erwächst uns eine gedoppelte Aufgabe, 1) den Lebensgehalt zu erforschen, 2) ihn darzustellen, und eben damit eine zweifache Reihe von Disciplinen, erstlich solche, die sich

Recension des bekannten Arnoldt'schen Buchs über F. A. Wolf von einem verehrten Mitarbeiter dieser Encyclopädie, W. Schrader in Königsberg, zu beziehen. N. Jahrb. für Phil. u. Pädag. 1865. 9. S. 577—588. Auch die dort ausgesprochenen Ansichten über das Verhältnis der Leistungen unserer Gymnasien, gegenüber von den Leistungen der früheren, entsprechen durchaus meinen Ueberzeugungen und Erfahrungen.

*) Damit soll nicht verlangt werden, daß an den Universitäten eigene Facultäten für classische Philologie eingerichtet werden sollten, wie man an einzelnen eigene staatswirthschaftliche Facultäten, neuestens in Tübingen eine naturwissenschaftliche Facultät errichtet hat. Diese Frage steht in wesentlichem Zusammenhang mit der Organisation der Universitäten, womit wir es hier nicht zu thun haben.

mit den Quellen des antiken Lebens beschäftigen und das Material herbeischaffen, formale, subsidiarische Disciplinen, zweitens solche, welche das aus den Quellen erhobene Material wissenschaftlich darstellen, reale, systematische*) Disciplinen. Zur Orientirung auf dem Gebiet der Philologie überhaupt und als Beleg der Berechtigung dieser Wissenschaft wäre einleitend („propädeutisch") vorauszuschicken 1) die Encyklopädie der Philologie, in welcher die Wissenschaft in ihrem Verhältnis zu andern bestimmt und in ihrem Organismus entwickelt wird, 2) die Geschichte der Philologie, welche den Nachweis zu liefern hat, wie diese Wissenschaft allmählich entstanden und zu ihrer jetzigen Stellung gelangt ist.

Nach dieser Einleitung ergiebt sich als nächste Aufgabe eine Registrirung der Quellen, aus denen zu schöpfen ist, der literarischen, der künstlerischen, der gemischten. Die Quellenkunde, die Kenntnis der Fundstätten des Materials erscheint als das nächste Bedürfnis. Mit dieser Nachweisung meinen wir natürlich nicht eine Darstellung von dem literarischen und künstlerischen Leben des griechischen und römischen Volks, sondern eine nach äußerlichen Gesichtspuncten zu gebende Zusammenstellung, ein Verzeichnis der Quellen, wobei mit Kritik zu verfahren und der Werth derselben kurz zu bezeichnen wäre. Hinsichtlich der literarischen Quellen wäre hier das Nöthige über Geschichte und Beschaffenheit der Schrift, der Handschriften, des Drucks (Paläographie, Bibliographie) beizubringen.

Was die künstlerischen und gemischten Reste betrifft, so kann hier natürlich nicht von einer Zusammenstellung aller Monumente, wohl aber muß von den Gattungen und von dem Hervorragendsten in jeder Gattung geredet werden. Es wäre dabei auf die Zeit und den Ort des Fundes, ferner auf die Locale zu achten, wo die Kunstreste jetzt zu finden sind. Auch hier müßte der Kritik Rechnung getragen werden, ohne übrigens auf ästhetische Schilderungen näher einzugehen.

Eine besondere Beachtung würden aber wohl schon an dieser Stelle die aus Literatur und Kunst gemischten Reste, die Inschriften und Münzen verdienen. Von einem Verzeichnis dieser reden zu wollen, wäre absurd. Aber es wäre hier der Ort, die verschiedenen Arten der Inschriften und Münzen zu bezeichnen, ihre Bedeutung für die Sprache und Antiquitäten anzugeben und die wichtigsten Sammlungen namhaft zu machen. Auch sollte, wie bei den literarischen Resten aus der Paläographie, so hier das Wichtigste über die Schrift, das Gepräge und die Symbole dieser Monumente vorausgeschickt werden.

Wir glauben, ein angehender Philologe, der von vorne herein eine solche Uebersicht über die literarischen und künstlerischen Quellen des classischen Alterthums erhielte, würde daraus einen großen Gewinn ziehen, er würde in kurzer Frist auf dem fremden Boden zu Hause sein, und überall, welchen Theil des antiken Lebens er auch anfassen wollte, sich schnell zurecht finden. Es kann hiebei aber ganz freigegeben werden, ob eine solche Zusammenstellung in einer besondern Disciplin „Quellenkunde" gegeben oder ob ihr als grundlegende Einleitung in der Encyklopädie eine Stelle angewiesen werden will.

Mit dem bloßen Besitzen und Anschauen von Büchern und Kunstwerken, mit dem bloßen Wissen von den Quellen ist es aber nicht gethan. Man muß dieselben auch entziffern und verstehen können. Hiezu gehört 1) Kenntnis von der Sprache und Kunst dieser Völker — Sprach- und Kunstwissenschaft, 2) eine gewiße Technik in der Anwendung der Wissenschaft auf die vorhandenen Quellen — Kritik und Hermeneutik.**)

*) Fundamentale nennt sie Haase in d. Encyklop. v. Ersch u. Gruber Th. 23. S. 391 ff.

**) Man hat sonst diese drei Momente unter den Ausdrücken Grammatik, Kritik und Hermeneutik zusammengefaßt. Allein abgesehen davon, daß bei dem Ausdruck Grammatik die Kunst ganz unberücksichtigt bleibt, erscheint überhaupt das Wort Grammatik für das, was jetzt Sprachwissenschaft genannt wird und worunter man nicht nur die Elementarlehre, Formenlehre und Syntax, sondern auch die Lehre vom Wortschatz (Synonymik, Lexikologie) und von der Wort-

Die Wissenschaft von der Sprache dieser Völker muß ausgehen von der allgemeinen Sprachwissenschaft und jene zu verstehen suchen unter Vergleichung der verwandten Idiome und nach ihrer historischen Entwicklung; sie muß ferner die Sprache nach ihren einzelnen Bestandtheilen, Elementen, Wörtern, Formen, aber auch die Sprache als ein Ganzes (Syntax, Stilistik, Rhetorik, Metrik) begreifen. Die Wissenschaft von der Kunst jener Völker aber muß, ausgehend von der Kunst im allgemeinen (Aesthetik), jene begreifen nach ihrer Entstehung und historischen Entwicklung, nach den Stoffen, mit denen sie es zu thun hat, den verschiedenen Arten der Bearbeitung, den verschiedenen Gegenständen der Kunst und fortschreiten zur Darstellung der höchsten Gesetze, welchen die Kunst gefolgt ist. — Würde der angehende Philologe sich ebenso angelegentlich mit den Elementen der Kunst beschäftigen, als er mit den Elementen der Sprache sich zu thun macht, so müßte er frühe eine ganz andere, viel reichere und vollständigere Kenntnis des Alterthums erhalten, er würde für die Anschauung eines Kunstwerks, einer Vase, eines Torso oder einer Mosaik einen ebenso vorbereiteten und offenen Sinn mitbringen, als dies jetzt bei der Anschauung literarischer Monumente des classischen Alterthums der Fall ist.

Die **Hermeneutik** ist die Kunst, ein Werk — der Literatur oder Kunst — so auszulegen, wie es der Sinn des Autors war. Sie hat also eine subjective und eine objective Seite, der Gegenstand der Hermeneutik soll in die Anschauung des Hermeneuten aufgenommen werden. Eine rein subjective Hermeneutik, ohne Object, ist daher ebenso wenig denkbar, als eine rein objective ohne Subject; und wenn man zwischen beiden Arten von Hermeneutik unterscheiden will, wie häufig geschieht, so kann doch nur von einem relativen und graduellen Unterschied die Rede sein. Ebenso verhält es sich mit der Unterscheidung von realer und formaler Hermeneutik; es giebt hier keine Form, die nicht einen gewißen Inhalt, keinen Inhalt, der nicht eine gewiße Form hätte, und es kann auch hier nur davon die Rede sein, daß die eine oder andere Seite vorzugsweise hervorgekehrt wird. — Eine allegorisch-symbolische Auslegung aber ist neben der grammatisch-historischen nur dann berechtigt, wenn vorausgesetzt werden kann, daß der Verfasser dem Gegenstand eine solche Bedeutung neben der wörtlichen grammatischen habe gegeben wissen wollen. — Dagegen unterscheidet man mit Recht zwischen niederer und höherer Hermeneutik. Die erstere beschäftigt sich mit den einzelnen Theilen eines Werkes von den Puncten, Linien, Worten an bis zu den Sätzen, Abschnitten und Büchern. Die höhere aber richtet sich auf das ganze Werk, nach seiner Genesis, seinem Zusammenhang in sich und mit andern, seiner zeitlichen, nationalen, literarischen Bestimmtheit und nach den Schicksalen, die es erfahren hat. In dieser Beziehung grenzt die Hermeneutik an das Gebiet der Kritik oder greift in dasselbe über. — Dies gilt nun auch von einer Hermeneutik auf dem Gebiete der Kunst; nur bewegt sich der Hermeneute hier auf einem viel schwierigern Feld. Die Deutung der Schrift, der Zeichen, der Figuren und Symbole eröffnet dem subjectiven Ermessen einen viel weiteren Spielraum, da es sich hier nicht um bestimmte Zeichen von fixer Bedeutung handelt, sondern von Objecten, denen der verschiedenartigste Sinn unterlegt werden kann. Es ist bekannt, wie wichtig diese Hermeneutik der Kunst ist, insbesondere für das religiöse Gebiet des classischen und nicht classischen Alterthums, und wie vieles hier noch aufzuhellen bleibt.

Die **Kritik** beschäftigt sich theils mit der Frage nach der Echtheit und Vollständigkeit eines Werks (Kritik im engern Sinne des Wortes, philologische, historische Kritik), theils mit der Würdigung des Kunstwerthes (ästhetische Kritik). Wir haben es hier nur mit der ersteren zu thun und verweisen die letztere in das Gebiet der Aesthetik. Die philologische Kritik ist, je nachdem sie sich mit einem Werk nach seinen

bildung (Etymologie), ferner die Metrik, Stilistik und Rhetorik begreifen muß, nicht mehr entsprechend.

einzelnen Theilen beschäftigt, oder dasselbe als Ganzes ins Auge faßt, eine niedere oder höhere. Die erstere sucht theils auf dem Grunde der vorhandenen historischen Hülfsmittel (kritischer Apparat), theils durch eigene Vermuthungen die ursprüngliche Gestalt eines Werks herzustellen (diplomatische — Conjecturalkritik). Die letztere hat die Aufgabe, den Ursprung eines Werks und seine Vollständigkeit im großen und ganzen zu erforschen. Sie gründet ihre Untersuchungen theils auf äußere, historische Zeugnisse, die außerhalb des Werkes selbst liegen, theils auf innere Beweise, die aus der Beschaffenheit und den Angaben des Werkes selbst abzuleiten sind. Diese Untersuchungen setzen, neben völliger Vertiefung in den Geist und die Form eines Werkes, die umfassendsten literar-historischen Kenntnisse voraus. Auf dem Gebiet dieser höheren Kritik liegt alles das, was die neuere Zeit über die homerische Frage, über die Glaubwürdigkeit der älteren römischen Geschichte, über die Entstehung des Nibelungenliedes und den Ursprung der Evangelien zu Tage gefördert hat. — Auch die Kritik ist selbstverständlich anzuwenden auf Kunstwerke, nach deren Authentie und Integrität zu fragen ebenso wichtig ist, wie bei den Erzeugnissen der Literatur. Es mag hier darauf hingewiesen werden, welchen weiten Spielraum hier die Conjecturalkritik im großen hat, wenn es sich davon handelt, alte Kunstwerke, die ja noch weit seltener in vollständiger Gestalt auf uns gekommen sind, als die Schriftstücke, in ihrer ursprünglichen Gestalt wieder herzustellen, wie z. B. die Gruppe der Aegineten von Thorwaldsen und Wagner wieder hergestellt worden ist. Hier handelt es sich nicht bloß von einzelnen divinatorischen Gedankenblitzen, sondern der Kritiker muß zugleich Künstler, er muß dem ursprünglichen Schöpfer des Werks congenial sein.

Wenn man nun die Quellen, aus denen der Lebensgehalt des classischen Alterthums zu entnehmen ist, kennt und versteht, so ergiebt sich als zweite Aufgabe, diesen Lebensgehalt darzustellen. Hiezu dienen folgende Disciplinen.

Vorerst muß der räumliche Grund verzeichnet werden, auf welchem die classischen Völker sich bewegen. Geographie von Altgriechenland und Altrom.

Sodann ist die zeitliche Anschauung darzustellen, welche den classischen Völkern eigenthümlich war, die Berechnung und Bezeichnung der Tage, Monate, Jahre. Die Systeme der Zeitrechnung. Chronologie der Griechen und Römer.

Drittens ist der zeitliche Verlauf der Schicksale dieser Völker zu schildern. Geschichte der Griechen und Römer. Hiebei sind einerseits die culturhistorischen Momente besonders zu beachten, andererseits muß sich der philologische Charakter dieser Disciplin in einer streng kritischen Richtung und besonnenen Benützung der Quellen darthun.

Diese drei Disciplinen geben gleichsam den Grund ab, auf welchem und den Rahmen, innerhalb dessen das Leben der classischen Völker darzustellen ist. Der Lebensgehalt der classischen Völker selbst nun wird am einfachsten nach den verschiedenen Lebensgebieten vertheilt. So erhalten wir ein Gebiet für das religiöse, politische, private, künstlerische und literarische Leben der Griechen und Römer. Die drei ersten Gebiete werden öfters unter dem von Varro stammenden Namen (antiquitates) Alterthümer zusammengefaßt (religiöse oder gottesdienstliche, Staats-, Privat-, Kriegsalterthümer). Das religiöse Gebiet wird dargestellt in den Disciplinen der „Mythologie", der „Theologie" (Glauben und religiöses Leben der Völker) und der „gottesdienstlichen Alterthümer" (Cult).

Das Gebiet des staatlichen Lebens wird dargestellt in den „Staatsalterthümern", welche das öffentliche und Privatrecht, die Regierung und Verwaltung, die Finanz- und Volkswirthschaft und das Kriegswesen in sich schließen.

Das Gebiet des Privatlebens behandeln die „Privatalterthümer".

Das künstlerische Leben nach allen Richtungen stellt sich dar in der „Archäologie der Kunst", welche theils eine Geschichte, theils eine Systematik der Kunst bei Griechen und Römern in sich begreift.

Das literarische Leben endlich kommt zum Ausdruck in der „Literaturgeschichte", welche die historische Entwicklung und Charakteristik der Literatur beider Völker darstellt.

Alle diese Disciplinen bilden eine Doppelreihe, da sie sich ebensowohl auf das griechische als das römische Volk beziehen, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß in einzelnen Gebieten, wie z. B. in der Chronologie oder Kunst beide Völker zusammengenommen werden können.

So erhalten wir nachstehendes Schema, in welchem die Gliederung des Systems der classischen Philologie begriffen ist.

I. Einleitung.

Encyklopädie und Geschichte der classischen Philologie.

II. Formale Disciplinen, welche sich mit den Quellen der classischen Philologie befassen.

1) Quellenkunde.

Uebersicht der a) literarischen, b) künstlerischen, c) gemischten } Quellen.

2) Verständnis der Quellen.

Wissenschaft a) von der Sprache α) der Griechen, β) der Römer,

b) von der Kunst der Griechen und Römer,

c) Hermeneutik,

d) Kritik,

e) Inschriftenkunde,

f) Münzkunde.

III. Reale Disciplinen, welche das aus den Quellen erhobene Material wissenschaftlich darstellen.

a) Räumliche, zeitliche, historische Verhältnisse,

α) Geographie, β) Chronologie, γ) Geschichte } der Griechen und Römer.

b) Lebensgebiete der classischen Völker,

α) Religion

Mythologie, Theologie, Cult } der Griechen und Römer.

β) Staatliches Leben

Staatsalterthümer der Griechen und Römer.

γ) Privatleben

Privatalterthümer der Griechen und Römer.

δ) Künstlerisches Leben

Geschichte und System der alten Kunst.

ε) Literarisches Leben

Geschichte und Charakteristik der römischen, der griechischen } Literatur. *)

*) Auf eine ausführlichere Begründung dieser Eintheilung in Verbindung mit einer Vergleichung anderer Versuche, das Gebiet der classischen Philologie zu gliedern, muß an diesem Orte verzichtet werden. Man vergleiche übrigens über die Anschauungen von A. Böckh, Ottfried Müller, Friedr. Ritschl — Haase in der Encyklopädie von Ersch und Gruber Th. 23. S. 391 ff., ferner die Gliederung der Philologie von Dr. Reichardt, Tüb. 1846, wo auch Bernhardy, G. Hermann, Niebuhr und Schleiermacher besprochen werden. Uebrigens ergiebt sich schon aus obiger Gliederung, daß wir die classische Philologie betrachten als eine historische Wissenschaft, als ein Stück der Culturgeschichte.

In dieser Ausdehnung und in solcher oder ähnlicher Gliederung hat die classische Philologie nun freilich erst eine ganz kurze Geschichte. Die epochemachende That, durch welche die classische Philologie aus einer instinctiven Betriebsamkeit zum klaren Bewußtsein sich emporgearbeitet hat, aus einer gelehrten Thätigkeit zu dem Range einer ebenbürtigen Wissenschaft erhoben worden, ist die schon genannte Abhandlung von F. A. Wolf „Darstellung der Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth" in dem Museum der Alterthumswissenschaft von Wolf und Buttmann I. S. 1 ff. Wir haben schon oben bemerkt, die richtige Beurtheilung dieser That liege darin, daß sie als ein nothwendiges Ergebnis der vorangehenden Bestrebungen auf dem Gebiete der classischen Philologie betrachtet wird, ein Ergebnis, welches nunmehr zu ziehen die Zeit gekommen war. Man hat in dieser That nicht sowohl einen Act unberechtigter Selbstüberhebung zu erkennen, womit eine subjective Liebhaberei in die aristokratische Gesellschaft längst geadelter Wissenschaften sich eindrängen wollte, als vielmehr einen ersten Versuch, zerstreute Bestrebungen unter einer gemeinsamen Fahne zu sammeln und eine besonnene Begrenzung eines bisher noch nicht ausgeschiedenen Gebietes zu vollziehen, auf welchem man zuvor theils maßlose Prätensionen erhoben, theils mit kleinmeisterlicher Selbstgefälligkeit sich auf enge Kreise beschränkt oder mit unmotivirter Bescheidenheit sich zum Dienste anderer hergegeben hatte.*)

Dagegen ist die Philologie als ein freies Bestreben, eine vergangene Cultur aus den Denkmälern der Schrift und Kunst zu erforschen und darzustellen, von uraltem Datum auch auf classischem Boden. Die Keime der griechischen Sprachwissenschaft, der Kritik und Exegese, der religiösen, Staats- und Privatalterthümer, der Kunsttheorie sind schon in der voraristotelischen Zeit zu suchen.**) Wir erinnern an die Orakeldeuter, Rhapsoden, an die vielfache Anwendung allegorischer Deutung der Mythen, an die Kritik des Homer und Hesiod, wie sie schon vor Plato den alten Philosophen, wie dem Xenophanes, zugeschrieben wird, an die Erörterungen Platos und der Sophisten über alterthümliche Zustände, Verfassungen, Gesetze, über das Wesen, den Ursprung der Sprache, der Wörter, der Bestandtheile und Arten der letzteren. Ganz bestimmt aber erweist sich eine philologische Kritik in der auf Feststellung der homerischen (vielleicht auch anderer) Gedichte gerichteten officiellen Thätigkeit, welche an die Namen des Solon, Peisistratos, Hipparch und ihrer Gehülfen geknüpft ist, ferner in der Herstellung eines officiellen Textes von den Dramen der drei großen Tragiker durch den Redner Lykurg.***)

Erscheint dieses philologische Streben noch vorherrschend als ein freies, ungezwungenes, dilettantisches, so tritt uns von Aristoteles an in der alexandrinisch-römischen Zeit neben diesem Dilettantismus eine berufsmäßige philologische Thätigkeit, die sich in den Händen von gelehrten Fachmännern befindet, entgegen, deren Gegenstand nicht ausschließlich, aber vorzugsweise die alte griechische Literatur, Sprache und Kunst ist. Wir finden diese Thätigkeit in dem alexandrinischen Zeitalter, wie später in der römischen Zeit, begünstigt durch Regenten und Staatsmänner (Ptolemäer, Attaliden, Sulla, Lucullus, Cicero, Cäsar) und getragen durch wissenschaftliche Institute, Bibliotheken und Museen.

Die Thätigkeit jener Gelehrten ist vor allem eine bibliographische und bibliothekarische, darauf gerichtet, das Lesen und Schreiben, Citiren und Nachschlagen bequemer zu machen, daher die Einführung einer bequemern Schrift, der Zeichen für Interpunction, Accente, die Eintheilung der Werke in Bücher, Gesänge,

*) Wir erlauben uns hier, ein- für allemal uns zu beziehen auf das Programm der philosophischen Facultät Tübingen von 1862. Grundzüge zu einer Geschichte der classischen Philologie von Dr. C. Hirzel.

**) Vgl. Gräfenhan, Geschichte der Philologie im Alterthum Bd. 1.

***) Vgl. De publico Aeschyli Sophoclis Euripidis fabularum exemplari Lycurgo auctore confecto scrips. Otto Korn. Bonnae 1863.

das Abzählen der Zeilen und Verse, weiterhin die Fertigung von Verzeichnissen, Katalogen, Uebersichten, Auszügen, Inhaltsanzeigen, von Sammlungen des Zusammengehörigen (*πίνακες, διδασκαλίαι, κανόνες, ἐπιτομαί, ὑποθέσεις, συναγωγαί, σύμμικτα, ἀνθολογίαι, χρηστομαθίαι*). Aehnliche Sammelwerke beziehen sich auch auf das Gebiet der Kunst, Werke der Bildhauer, Maler, Weihgeschenke, Dreifüße, Tempel, Monumente aller Art. Ein großer Theil der hervorragenden Männer auf diesem Gebiet sind Bibliothekare (Zenodot, Kallimachus, Eratosthenes, Aristarch, Krates, Karystios). Neben diesen Arbeiten her geht eine massenhafte exegetische und commentirende Thätigkeit (*ὑπομνήματα ἐξηγήσεις, ἐξηγητικά*) so daß man die Literatur dieser Zeit einen commentarius perpetuus der griechischen Nationalliteratur der Vorzeit genannt hat. Nicht minder rührig ist die Kritik. Veranlassung dazu gab der ausgebreitete Bücherhandel, der dabei mit unterlaufende Betrug, die Fälschungen und Unterschiebungen. Besonderer Gegenstand der Kritik war Homer (Aristarch von Samothrake), die Tragiker und Aristophanes. Eigene Kunstausdrücke und Zeichen für dieses kritische Geschäft wurden geschaffen. Doch bewegen sich diese Gelehrten fast ausschließlich auf dem Gebiete der niederen, vielfach von ästhetischen Momenten geleiteten Kritik. Von Bedeutung sind auch die sprachwissenschaftlichen Arbeiten dieser Zeit, wiewohl wir ein systematisches Lehrgebäude der Grammatik erst am Schlusse dieses Zeitraums finden, das des Dionysius Thrax, dessen ursprüngliche Arbeit übrigens neben den späteren Zusätzen schwer festzustellen ist, wie denn dieselbe jedenfalls nur auf Elementarlehre und Formenlehre sich bezieht. Indessen haben doch auf dem Gebiete der Elementarlehre und Formenlehre die Philosophen, insbesondere Aristoteles und die Stoiker (Chrysippus) Namhaftes geleistet. Die Syntax ist als ein Theil der Rhetorik von Rhetoren und Philosophen bearbeitet und infolge des Verfalls der lebenden Sprache ist der Wortschatz in Sammlungen verschiedener Art (Atticismen, Barbarismen, Solöcismen, *λέξεις, λεξικά, γλῶσσαι*), Sammlungen, die jedoch nirgends das ganze Sprachgebiet, sondern nur einzelne Werke, Schriftsteller, Landschaften und Dialekte umfassen, zusammengestellt worden. *)

Auch auf dem Felde der Alterthümer zeigt sich die Thätigkeit als eine vorwiegend sammelnde und repertorische. Zahlreiche Monographien handeln, neben den gelegenheitlichen Bemerkungen in den Commentarien, vom Kriegswesen, von Mythen, von den Privatalterthümern, von Verfassungs- und Regierungsformen, von Geographie und Chronologie. Aber es fehlt diesem Zeitalter ebensowohl an der Fähigkeit, die historische Entwicklung und den innern Zusammenhang gegebener Bildungszustände zu begreifen, die Literatur im einzelnen und im ganzen aufzufassen nach ihrer Beziehung zu dem Geiste der Zeit, als an einer geschmackvollen Darstellung und die philologische Thätigkeit dieser Periode ermangelt nicht nur der Originalität, sondern entbehrt auch, etwa mit Ausnahme der bukolischen Poesie und der Komödie, jedes ästhetischen Werthes.

Bis dahin hatte sich die philologische Thätigkeit fast ausschließlich auf heimatlichem Boden bewegt. Die Gelehrten waren Griechen, der Gegenstand ihrer Arbeit war das griechische Leben, wie es aus den Monumenten der Schrift und der Kunst zu entnehmen war. Außergriechische Nationalitäten, wie die römische ganz am Ende unseres Zeitalters und die Orientalen finden wir nur ausnahmsweise beachtet. Indessen mögen die LXX, Manetho, Berosus, es mag das Sammeln und Studiren von Inschriften, Staatsacten, Chroniken in Aegypten und Syrien immerhin erwähnt werden. Dagegen wurde in der römischen Welt die philologische Thätigkeit, sofern sie das griechische Leben zum Gegenstand hatte, auf einen fremden Boden verpflanzt, und nahm damit einen neuen Charakter an. Sie erhielt ferner einen neuen Zuwachs durch

*) Heeren, Geschichte des Studiums der griech. u. röm. Literatur. Einleitung: Geschichte der Werke der Classiker im Mittelalter. Gött. 1797. Haase, de medii aevi studiis philologicis. Breslau 1856.

die römische Sprache und Literatur und zuletzt durch das Christenthum eine ganz veränderte Stellung.

Wir werden nicht irren, wenn wir der philologischen Thätigkeit in der römischen Welt wesentlich einen educatorischen Charakter zuschreiben und den Grund der Bedeutung, welche die classische Philologie als Bildungselement, als pädagogisches Mittel gewonnen hat, in dem römischen Zeitalter suchen. Das System der römischen Erziehung in den gebildeten Ständen brachte es mit sich, daß das Griechische in öffentlichen Schulen sowohl als in Privathäusern gelehrt und die Sprache durch ähnliche Uebungen, wie in unsern Schulen gelernt wurde. So wurde dann auch von den letzten Jahrhunderten der Republik an die ältere römische Literatur Gegenstand des Schulunterrichts, und diese Stellung hat die griechische und lateinische Sprache als Element der höheren Volksbildung bis heute in unseren Schulen behauptet.

Es begegnen uns in allen Theilen des römischen Reichs zahlreiche Schulen von fremden und einheimischen Schülern besucht, mit Lehrern und Lehrmitteln wohl ausgestattet, deren Tendenz ist, durch Uebungen auf dem Gebiete der lateinischen und griechischen Sprache (Grammatik, Rhetorik) die zum praktischen Leben nothwendige formale Bildung zu bieten. Diese Tendenz geht durch die heidnischen und christlichen Schulen. Daher ist es begreiflich, daß die grammatisch-rhetorischen Arbeiten das Uebergewicht haben über die exegetisch-kritischen, daß statt gründlicher Monographien oder Einzelforschungen uns encyklopädische Werke entgegentreten, daß endlich die Exegese, Nachbildung und Uebersetzung im Dienste der Schule, der Erziehung und der allgemeinen Bildung steht (Asconius, Helenius Akro und Pomponius Porphyrio, Aelius Donatus, Claudius Donatus, Servius), die kritischen Studien aber mit Vernachläßigung der nur wenig (Valerius Probus) cultivirten Textes- und höheren Kritik, eine ästhetische Richtung nahmen (man denke an Cicero, Horatius, Quinctilian, Tacitus, Suetonius, die recitationes et commissiones in Rom, ferner an die Griechen Dionysius von Halicarnaß, Dio Chrysostomus, Aristides, Plutarch, Lucian, Longin). Dagegen treffen wir bei Griechen und Römern auf bedeutende Leistungen auf dem Gebiete der Grammatik. (Aelius Stilo, M. Terentius Varro, Nigidius Figulus, Julius Cäsar, Valerius Probus, Suetonius, A. Gellius, Aelius Donatus, Flavius Charisius.) Während die römischen Grammatiker die Syntax noch zur Rhetorik rechnen, hat von den zwei großen griechischen Grammatikern dieser Zeit, Apollonius Dyskolus und Herodian, mit welchen die grammatische Wissenschaft des Alterthums zur Vollendung gelangt ist, Apollonius zuerst die Syntax abgesondert von der Rhetorik vom grammatischen Standpunct aus aufgefaßt. Ebenso bietet diese Zeit erstmals lexikalische Arbeiten, die das ganze Sprachgebiet umfassen. Hieher gehört das große griechische Lexikon des Alexandriners Pamphilus in 95 Büchern (περὶ γλωσσῶν), das große lateinische Werk des Verrius Flaccus de verborum significatione aus dem Zeitalter Augusts, erhalten in dem fragmentarischen Auszug des S. Pompeius Festus und des Paulus Diakonus, das Onomastikon des Julius Pollux aus der Zeit des Commodus, das Lexikon des Hesychius (?) und andere Sammlungen. Und wenn sich in diesen grammatischen und lexikalischen Arbeiten neben praktischen Tendenzen ganz entschieden auch eine Richtung auf Gelehrsamkeit und Wissenschaft kund giebt, so ist dies noch mehr der Fall in den encyklopädisch antiquarischen Studien, wie sie in Catos Origines, in einzelnen Werken von Cicero, ganz besonders aber in den Arbeiten Varros, der Naturgeschichte des Plinius und auf griechischem Gebiet in den Deipnosophisten des Athenäus hervortreten.

Eine Erwähnung in der Geschichte der Philologie dieser Zeit verdienen auch die Neuattiker als Conservatoren der gebildeten griechischen Sprache und die Neuplatoniker wegen der ausgedehnten Anwendung, die sie von der allegorischen Interpretation machten.

Das Christenthum aber konnte weder die classischen Sprachen, noch überhaupt

die Bildung der antiken Welt, in deren Mitte es gestellt war, entbehren; es bedurfte derselben sowohl zur Auseinandersetzung mit seinen Gegnern als zu den Zwecken der Bildung und Erziehung, und es ist in dieser Beziehung bezeichnend, daß der erklärte Feind des Christenthums, der Kaiser Julian, gegen dasselbe einen Hauptschlag zu führen gedachte, als er den Christen verbot, in ihren Schulen die alten Classiker zu lesen, und ihnen anmuthete, sich mit ihrem Matthäus, Markus, Lukas &c. zu begnügen. In dem Streit, der sich durch die ganze Geschichte der christlichen Cultur hinzieht, ob die classische Philologie ihrem Inhalte nach als ein widerchristliches Erzeugnis zu betrachten oder ob in derselben auch eine Stufe der Vorbereitung für die höchste Wahrheit zu finden sei, entschied man sich an maßgebender Stelle allmählich für die mildere Ansicht. Die Philologie behielt gegenüber von der christlichen Kirche eine befreundete, aber freilich untergeordnete Stellung. Das Monopol hatte sie verloren, sie war fortan die Magd der Kirche geworden.

Die Verpflanzung der classischen Philologie auf fremden, nicht nationalen Boden, welche im römischen Reich begonnen hatte, vollzog sich im Mittelalter,*) als sich dieselbe bei den Barbaren niederließ, welche das römische Reich zertrümmert hatten, bei den Völkern Westeuropas und nachher bei den Arabern. Selbst bei den Byzantinern, die man in Beziehung auf Wohnort, Abstammung, Religion, politische und sociale Zustände kaum als eine Fortsetzung des alten Hellenenthums wird ansehen können, war sie nicht eigentlich zu Hause. Indessen ist ihr Gebiet und Umfang bedeutend geschmälert nicht nur durch die großen Verluste, welche sie durch die Barbaren und den Fanatismus der Christen und Muhamedaner erlitt, sondern auch durch die Getheiltheit der Studien, da im byzantinischen Reich nur das Griechische, im Occident vornehmlich das Lateinische angebaut wurde, ferner durch das Verschwinden der primären Quellen, an deren Stelle secundäre Auszüge, Uebersetzungen, Paraphrasen, encyklopädische Werke traten. Ferner verschwindet die freie Stellung, welche die Philologie als Bildungsmittel im Alterthum gehabt hatte. Ueberall im Abend- und Morgenland steht sie im Dienst der Kirche, des Staates oder Hofes, welche wiederum das Verdienst haben, sie erhalten und ihren völligen Untergang abgewendet zu haben. An den Höfen erscheint sie meist als ein Luxusartikel, als eine gewiße Art von Schmuck, oder als ein vornehmes Spielzeug. Da aber das römische Reich in der Form der römischen Kirche und des römischen Kaiserthums eine Art von Fortsetzung erhielt, so mußten diese Mächte auch die Philologie, wenn man die lateinische Sprache des Mittelalters so nennen darf, in ihre Dienste nehmen. So wurde die lateinische Sprache, ob zwar in corrumpirter Gestalt, die Sprache der Kirche, des Staats, der Diplomatie und der Bildung. Als Mittel der Disciplin und Einheit des Regiments insbesondere von der Kirche gebraucht erhielt sie sich eine gewiße Lebendigkeit und Universalität, und man wird im Mittelalter die lateinische Sprache noch nicht als eine todte bezeichnen können. Dagegen erscheint das Griechische im Abendland nur sporadisch, als ein auszeichnender Besitz einzelner Persönlichkeiten, wie des Beda venerabilis, Alcuin (?), Rhabanus Maurus, Bruno v. Cöln, Sylvester II., Hermann Contractus, Abälard, Joh. v. Salisbury, Roger Baco. Ganz analog verhielt es sich im byzantinischen Reich mit dem Latein. Als bei der wachsenden Türkengefahr die byzantinischen Kaiser im 14. und 15. Jahrhundert wieder engere Verbindungen mit dem Abendlande anknüpften, mußten die Griechen Latein und die Italiener Griechisch lernen. Mancherlei Uebersetzungen und grammatische Arbeiten waren die Folge dieser erneuten Berührungen (Maximos Planudes, Bessarion, Leontios Pilatos, Chrysoloras, Gaza, Laskaris, Chalkondylas).

Uebrigens kann von philologischen Studien zum Zwecke der Darstellung und Erforschung des antiken Lebens aus den Monumenten der Kunst und Literatur im

*) Vgl. die Wiederbelebung des class. Alterthums von Voigt. 1859. Ullmann, Reformatoren vor der Reformation Bd. II. 1848.

christlichen Mittelalter des Abendlandes eigentlich nicht die Rede sein. Vielmehr war dieses Zeitalter, so groß es war in Erbauung von philosophisch-theologischen Systemen, hingegeben an die Auctorität, von aller Kritik, von allen unbefangenen und gründlichen historischen Studien gänzlich abgekehrt und hatte keinen Sinn für Lebensgebiete, die außerhalb seines bestimmt abgegrenzten Gesichtskreises lagen. Mit der Erweiterung dieses Gesichtskreises in sinnlicher und geistiger Beziehung hört eben das Mittelalter auf. Die lateinische Sprache wurde in den Kloster-, Stifts-, Dom-, Stadtschulen gelehrt und gelernt rein zu dem praktischen Zweck, die Sprache der Bildung zu verstehen, zu lesen, zu schreiben, zu sprechen. Dabei kam man denn auch allmählich, da es sich mehr von dem Latein der Gegenwart als der Vergangenheit handelte, von den Quellen ab und hielt sich an untergeordnete, für Schulzwecke bearbeitete Hülfsmittel (Donatus, Catonis Disticha, Orosius, Macrobius, Marcianus Capella, Boethius, Priscian, Fulgentius, Cassiodor, Isidor, Rhabanus Maurus, Lambertus, Vincentius Bellovacensis, Bartholomäus Glanvillanus u. a.). Welche abenteuerliche Erscheinungen auf dem Gebiet der Exegese, Kritik, Mythologie, Geographie, Geschichte, Literaturgeschichte im Mittelalter uns entgegentreten, hat Haase de medii aevi studiis philologicis Breslau 1856 S. 6—32 in anschaulichen Beispielen gezeigt.

Im byzantinischen Reich behielt das Studium der griechischen Sprache und Literatur, an welchem die Staatsoberhäupter selbst aus der makedonischen, komnenischen, paläologischen Dynastie bis in die letzten Zeiten des Reichs sich betheiligten, immer eine große Bedeutung und die Bildung der höheren Stände beruhte wesentlich auf dem Studium der Grammatik und Rhetorik in der Schule der alten Schriftsteller. Nichts desto weniger haben die Byzantiner, denen vorzugsweise die Rolle zugedacht schien, die griechische Literatur und Kunst zu conserviren, abgesehen davon, daß die Zeiten des Bilderstreits im 8. und 9. Jahrhundert sowie die Zeit des lateinischen Kaiserthums in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts wesentliche Verluste herbeigeführt haben, diese Aufgabe nur in sehr unvollkommener Weise gelöst und ihre Leistungen sind wesentlich nur compilatorischer Art. Ein anderes Urtheil vermögen die Namen des Johann von Stobi, des Stephanus von Byzanz, des Photius, Constantinus porphyrogenitus, des Suidas, der Comnenen und Dukas, der Psellus, des Tzetzes, Eustathius und Zonaras nicht zu begründen und es bleibt wahr, was Gibbon in seiner berühmten Geschichte von dem Verfall des römischen Reichs am Schluße des 53. Capitels sagt: „Sie hielten in ihren leblosen Händen den Reichthum ihrer Väter, ohne deren Geist zu erben. Sie lasen, priesen, sammelten, aber ihre matten Seelen waren gleich unfähig zum Denken wie zum Handeln. In den Umwälzungen von 10 Jahrhunderten ist nicht eine einzige Entdeckung gemacht worden, welche die Würde oder das Glück des Menschengeschlechts gehoben oder befördert hätte. Kein einziger Gedanke ist zu den speculativen Systemen des Alterthums gefügt worden. Kein einziges geschichtliches, philosophisches oder poetisches Werk ist durch die inneren Schönheiten des Stils oder der Empfindung, origineller Phantasie oder auch nur glücklicher Nachahmung vor der Vergessenheit gerettet worden" rc.

Noch weniger Verdienste um die Förderung der philologischen Studien haben sich die Araber erworben. Zwar ist ein Theil der Cultur, welche in den arabischen Reichen zur Blüte kam, wesentlich unter dem Einfluß der classischen Literatur erwachsen. Die Philosophie, Medicin, Mathematik, Geographie, Astronomie und die Naturwissenschaften sind bei den Arabern aus den Schriften der Griechen, besonders des Aristoteles, und der Alexandriner abzuleiten; aber sie schöpften ihre Kenntnis nicht unmittelbar aus den Quellen, sondern aus Uebersetzungen, für deren Fabrication die Khalifen eine große Menge Gelehrter anstellten und Handschriften aufkaufen ließen, die dann nach vollendeter Uebersetzung gering geachtet oder vernichtet wurden. Man sieht auch, daß diese Studien keineswegs die Erforschung und Darstellung des antiken Lebens zum Zweck hatten, dessen Poesie, Geschichtschreibung und Kunst ihnen höchst gleichgültig war,

sondern einseitige, zumeist praktische Tendenzen verfolgten. Exegese, Kritik, Grammatik, Literatur, Kunst und Antiquitäten der classischen Völker sind von ihnen nicht cultivirt und deren Erkenntnis also auch nicht gefördert worden. Ein untergeordnetes, ihnen nicht zuzurechnendes Verdienst ihrer Cultur besteht darin, daß von ihren Schulen aus einzelne Schriften der Classiker, insbesondere des Aristoteles, dem christlichen Abendland wieder bekannt geworden, wodurch sie zu Begründung der christlichen Scholastik beigetragen. Endlich ist durch sie dem Abendland ein neues Schreibmaterial, charta bombycina, bekannt geworden.

In diesem Stande der Dienstbarkeit und des Verfalls befand sich die classische Philologie, bis sie im 14. und 15. Jahrhundert zunächst in Italien zu einer Selbständigkeit und Blüte sich aufschwang, welche ihr auf lange Zeit hinein eine Art von Prinzipat in der Republik der Wissenschaften sicherte, ein Prinzipat, welches noch in diesem Jahrhundert in der von Ast aufgestellten Lebensregel sich ausgedrückt hat: „Bilde dich griechisch." *) Die Gründe dieser merkwürdigen Zeitströmung, für welche Analogieen nahe liegen in dem fast gleichzeitigen Drang nach Reisen, Entdeckungen und materiellen Schätzen, welcher das portugiesische und spanische Volk beherrschte, ferner in dem Aufschwunge der Geister, welcher das 18. Jahrhundert auszeichnet, sind zu suchen theils in den Verhältnissen Italiens, wo unangefochten vom Ausland ein großer Wohlstand durch Handel und Verkehr und ein bewegtes kirchliches, politisches und sociales Leben unter den vielen Staaten von mancherlei politischen Verfassungen sich entwickelt hatte, theils in der schon oben erwähnten wieder erneuerten Verbindung mit Griechenland, theils in der Persönlichkeit einzelner hochbegabter und einflußreicher Männer, insbesondere des Petrarca und Boccaccio. Es dürfte aber schwer sein, die Ursachen dieser merkwürdigen Erscheinung zu erschöpfen. Es wird immer ein unerklärbarer Rest übrig bleiben, für welchen man genöthigt ist, in die transscendente Welt zu greifen und sich mit dem Urtheil zu begnügen, daß die Zeit gekommen war, in welcher die Geister berechtigt waren, sich aus der Zucht der Auctorität, unter der sie bisher gestanden, zu emancipiren, und aus dem beschränkten Kreise auszutreten, innerhalb dessen sie sich bisher bewegt hatten. Die neue Welt, welche sich vor den erstaunten Augen aufthat, wurde mit Enthusiasmus begrüßt und es entwickelte sich eine außerordentliche Thätigkeit auf dem Gebiete der classischen Philologie, mächtig gefördert von einflußreichen Privatpersonen, insbesondere aber von den Regierungen und Staatsoberhäuptern, von monarchischen, wie von republicanischen und geistlichen, von Päbsten (Nicolaus V.), Ordensgeneralen, den Beherrschern von Neapel, Mailand, Mantua, Ferrara, den Regierungen von Venedig und Florenz, vor allen von den Mediceern Cosmo und Lorenzo.**) Durch deren Munificenz entstanden wissenschaftliche Institute und reiche Sammlungen von Handschriften und Kunstwerken, wie die mediceische Bibliothek in Florenz, die vaticanische in Rom, die Marcusbibliothek in Venedig, Akademieen, freie wissenschaftliche Vereine, Schulen und Erziehungsanstalten an zahlreichen Orten. Die Gelehrten selbst aber, welche zum großen Theil ein Wanderleben führten, wo sie erschienen, Massen von Zuhörern um sich vereinigten und so auch das materielle Interesse stachelten, sind nicht bloß Lehrer und Schriftsteller, sondern meist auch Staatsmänner, Gesandte, kirchliche Würdenträger. Die Schönheit und Eleganz der Sprache und des Vortrags, die Gewandtheit in Geschäften und im Umgang mit Menschen machte sie vornehmlich geeignet zu diplomatischen Verhandlungen und zu politischer Thätigkeit. Die bedeutendsten Namen sind 1) Griechen: Chrysoloras, Bessarion, Gaza, Georg von Trapezunt, Argyropulos, Gemistus Pletho, Laskaris, Chalkondylas. 2) Italiener ältere: Guarino Guarini, Leonardo Aretino, Vittorino von Feltre, Fran=

*) Ast, über den Geist des Alterthums und dessen Bedeutung für unser Zeitalter. 1805. S. 20.

**) Vgl. hierüber besonders Hundeshagen, über die Natur und geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee. 1853.

zisfus Poggius, Ambrosio Traversari, Franziskus Philelphus, Carlo Aretino, Laurentius Valla; jüngere: Georg Merula, Christophorus Landinus, Julius Pomponius Lätus, Nikolaus Perottus, Marsilius Ficinus, Philippus Beroaldus 1 und 2, Angelus Politianus, Picus von Mirandola u. s. w.

Soll nun die gelehrte Thätigkeit dieser Philologen und Priester des Humanismus näher bezeichnet werden, so ist sie zu charakterisiren 1) negativ als durchaus unkritisch, was Form und Inhalt betrifft. Weder die Anwendung einer methodischen Texteskritik, noch die Einführung der höhern Kritik gehört diesem Zeitalter an vor Verbreitung der Buchdruckerkunst. Es handelte sich um das Gewinnen und Haben der Schätze. Schon der Besitz beseligte, man hatte noch nicht angefangen denselben zu untersuchen, zu lichten und zu vergleichen. In dieser Beziehung ist die Buchdruckerkunst epochemachend. Das Gedruckte, für größere Kreise und längere Zeiten bestimmt, erheischte gebieterisch eine gewiße Correctheit, die nur durch einen bedeutenderen Apparat zu erzielen war. Was aber den Inhalt betrifft, so nahm man alles vom classischen Alterthum Gebotene eben so unkritisch auf. Man wollte so sprechen und schreiben, so leben und sterben, wie die Alten es gethan. Lorenzo von Medicis stirbt nach der Schilderung Politians nicht anders, als ein Sokrates. Man findet daher nicht nur die Tugenden der Alten gepriesen, dargestellt und nachgeahmt, sondern auch ihre Laster; Leidenschaft, Zanksucht, Schmutz und Gemeinheit aller Art werden von diesen Humanisten reproducirt.*) Daß man mit dieser Adoration einer außerhalb des Christenthums liegenden Cultur mit der Kirche sich im Widerspruche befinde, darüber schien kein Bewußtsein vorhanden. Die Kirche und ihre Institute förderten diese Studien eben so wie die Demokraten, Aristokraten, Monarchen in den Staaten. Eine apologetische oder aggressive Polemik gegen andere Gebiete zu eröffnen hatte man demnach keine Veranlassung. Sollen wir daher die Studien dieser Humanisten und Philologen 2) positiv charakterisiren, so müßen wir sagen: ihre Hauptleistungen sind Nachahmungen nach Form und Inhalt; neben den exegetischen, grammatischen und rhetorischen Studien, die eben die Fähigkeit zu reproduciren zum Zwecke haben, ist ihre Schriftstellerei Nachbildung in Poesie und Prosa, Lyrik und Epik, Geschichtschreibung, Epistolographie, Reden, Uebersetzungen, Streitschriften. So sehr daher die Selbständigkeit dieser Studien, ihre Unabhängigkeit von gebietenden äußeren Mächten, Kirche und Staat, im Gegensatz zu den vorangehenden Zeiten des Mittelalters hervorzuheben und anzuerkennen ist, daß sie dieselben um ihres inneren Werthes willen, wegen ihrer eigenen Schönheit und Vollkommenheit betrieben, so haben sie doch nichts selbständiges und originelles zu Tage gefördert, ihre Schriften werden daher wenig mehr gelesen und zu einer historisch-kritischen Erforschung und Auffassung des classischen Alterthums vermochten sie sich eben deshalb nicht zu erheben, weil sie in demselben das Ideal und den Inbegriff aller Bildung erblickten. Wie folgenschwer aber die Wahrheit sei, die in ihrem Streben, wenn auch ihnen unbewußt, ausgesprochen lag, daß es eine Geistescultur gebe, welche außerhalb des Bereichs der römischen Kirche liege, davon hatten sie kaum eine Ahnung.

In den Staaten des westlichen Europa, die von diesem Enthusiasmus nicht unmittelbar berührt waren, in England, Frankreich, Spanien und Portugal, gab sich der Einfluß jener Bestrebungen in einer verstärkten Richtung auf griechische Studien zu erkennen, welche Nahrung und Unterstützung fand durch die vielen Nationalgriechen, die nach der Einnahme von Constantinopel durch die Türken in Westeuropa sich zerstreuten. In Ungarn ist die Regierung des Königs Matthias Corvinus 1458 bis 1490 durch eine Zeit vorübergehenden Glanzes für die classischen Studien bezeichnet, der aber nach seinem Tod alsbald wieder erbleichte.

Näher und nachhaltiger berührt war davon Deutschland, in welchem Lande schon im 14. Jahrhundert durch die Hieronymianer (vgl. d. Art.) eine lebhafte Bewegung zur Verbesserung des Schulunterrichts und gegen die Verwilderung der Geistlichkeit unter Beseitigung der scholastischen Methode und Bücher und Zurückgehen auf die

Quellen stattgefunden, welche die Errichtung von zahlreichen Schulen und Erziehungshäusern im Norden und Südwesten von Deutschland zur Folge gehabt hatte.*) Aus diesen, besonders von höheren Ständen cultivirten Schulen gieng eine Anzahl ausgezeichneter Männer hervor, welche zum Theil Italien besuchten, die Vorträge der Humanisten hörten und diesen Studien in ihrem Vaterland besonders unter den höheren Ständen Aufnahme verschafften (Moriz v. Spiegelberg, Rudolf v. Lange, Alexander Hegius, Rudolf Agricola, Desiderius Erasmus, Hermann von dem Busche), ihnen reihte sich Conrad Celtes und Johann Reuchlin in Süddeutschland an.**)

Indessen wurde in Deutschland dieser Humanismus, der unter der Protection von Fürsten stand wie Herzog Eberhard in Württemberg, Joh. v. Dalberg Bischof von Worms, Friedrich dem Weisen Kurfürsten von Sachsen, aber auch von einflußreichen Privatpersonen wie Pirkheimer und Peutinger begünstigt wurde, von den Fluten der im Anfang des 16. Jahrhunderts eintretenden kirchlichen Bewegung, welche alle geistigen Kräfte in Anspruch nahm, absorbirt und hatte nur hauptsächlich die Vermehrung und planmäßige Organisation von Gelehrtenschulen verschiedener Stufen (Lateinschulen, Pädagogien, Gymnasien, Klosterschulen, Fürstenschulen) zur Folge. Die deutsche Philologie des 16. Jahrhunderts ist fast ausschließlich durch Schulmänner und Pädagogen vertreten, an deren Spitze der praeceptor germaniae Philipp Melanchthon, weiter Eobanus Hessus, Valentin Trotzendorf, Joachim Camerarius, Jakob Micyllus, Johann Sturm, Hieronymus Wolf, Michael Neander. Alle diese Schulen stehen unter der Aufsicht der Kirche und sind meist aus ihren Mitteln gegründet.

So wie hier die frei strömenden Gewässer eingedämmt und in ein ordentliches Bette geleitet wurden, so kühlte sich in Italien unter dem Einfluß der regenerirten Kirchengewalt***) der Enthusiasmus allmählich ab, die immerhin noch verdienstlichen Bestrebungen der italienischen Kritiker, Exegeten, Grammatiker, Stilisten, Archäologen des 16. Jahrhunderts, der Manutius, Phavorinus, Victorius, Majoragius, Ligorius, Robortellus, Ursinus, Tursellinus hatten einen mehr ruhigen und zahmen Charakter. In den folgenden Jahrhunderten minderte sich allmählich das sprachliche Interesse, das Studium des Griechischen trat bedeutend zurück und es tritt eine vielfach dilettantische Richtung auf antiquarische und archäologische Studien ein, welche auf dem classischen Boden (Pompeji und Herculanum) eine reichliche Nahrung fanden (Leo Allatius, Mezzobarba, Buonarotti, Fabretti, Visconti, Muratori, Maffei, Ficoroni, Lagomarsini, Garatoni, Angelo Majo, Bartolomeo Borghese). — Ebenso bewegten sich in wohlregulirten Geleisen die Dichter, Grammatiker, Exegeten und Kritiker des Jesuitenordens, welcher wie dem Erziehungs- und Unterrichtswesen überhaupt, so insbesondere den philologischen Studien große Aufmerksamkeit zuwendete und auch auf diesem Gebiete nicht Gewöhnliches geleistet hat. Aus Spanien, dem Geburtslande des Ignaz v. Loyola, sind die numismatischen Studien des Antonio Agostino und die grammatischen des Sanchez (Sanctii Minerva) hervorragend. Im übrigen hat die Reformation auf den Gang der philologischen Studien in diesen Ländern, welche die kirchliche Bewegung von sich fern zu halten oder zu unterdrücken wußten, keinen bemerkenswerthen Einfluß geäußert.

War in diesen Ländern das humanistische Feuer gedämpft und das hochfliegende Streben auf die ebeneren Bahnen der Pädagogik herabgedrückt, so durchlief in Frank-

*) Vgl. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden u. s. w. von Kramer. 1843.

**) Vgl. Geschichte des Wiederaufblühens der wissenschaftlichen Bildung, besonders in Deutschland, von Erhard. 1827. Meiners Lebensbeschreibungen berühmter Männer. 1795.

***) Ueber dieses Einlenken der italienischen Humanisten in die Bahnen der Kirche, insbesondere über den Charakter des Humanismus in Italien während des 16. Jahrhunderts, vgl. die Abhandlung eines verehrten Mitarbeiters Kämmel in N. Jahrb. 1865. 11. S. 545—556: „Petrus Victorius.“

reich die classische Philologie im 16. und einem Theile des 17. Jahrhunderts eine Periode hohen Glanzes, an welchem auch das römische Recht (Gothofredus, Cujacius) und die Geschichtschreibung (de Thou, Thuanus) betheiligt sind. Die Männer, die hier hervortreten, sind zwar Franzosen von Geburt, sie haben aber ihren Aufenthalt zum Theil, weil dem Protestantismus zugethan, nothgedrungen auch in den Nachbarländern, Italien, Holland, Genf, England, Deutschland, Schweden. Wir nennen unter den ältern Budé (Budäus), Jul. Cäsar Scaliger, Adrian Tournebu (Turnebus), Denys Lambin (Dionysius Lambinus), Antonius Muretus, Franciscus Hotomannus, Peter und Franz Pithou (Pithoeus), besonders die Buchdruckerfamilie Stephanus (Etienne) Robert, Heinrich, Paul, dann die drei großen Philologen Joseph Justus Scaliger, Isac Casaubonus, Claudius Salmasius, ferner die Jesuiten Dionysius Petavius und Franciscus Vigerus. Diese Männer gehören den verschiedensten Berufsarten an, sie lehren an Universitäten, stehen in Staats- und Kirchenämtern, Privat- und Hofdiensten. Ihre Gelehrsamkeit umfaßt die verschiedensten Gebiete des Wissens, heilige und profane Literatur, orientalische und moderne Sprachen, auch Mathematik und Naturwissenschaft. Als Philologen glauben sie alles Wissen in sich schließen zu sollen, ihre Wissenschaft die Philologie, eine Encyklopädie alles Wissens, erscheint als die Königin aller Wissenschaften und erfreut sich der besonderen Gunst der Höfe in Frankreich, England, Schweden.

Indessen brachte das Aufblühen der französischen Nationalliteratur am Hofe Ludwig XIV. die Frage in Anregung, ob nicht die modernen Classiker den alten vorzuziehen seien. Der Cultus der alten Classiker trat zurück und bald stieg die philologische Thätigkeit auch hier herab auf das Gebiet der Pädagogik. Es entwickelte sich eine starke Thätigkeit im Uebersetzen griechischer und lateinischer Classiker und im Zurichten derselben für die Zwecke der Schule unter jesuitischem Einfluß.

Was aber die gelehrte Thätigkeit der Philologen betrifft, so richtete dieselbe auch hier sich mehr auf Antiquitäten, Mythologie, Geographie und Kunst, Epigraphik und Numismatik. Seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wurde indes die sprachliche Seite der Philologie, Uebersetzung, Exegese, Kritik wieder stärker cultivirt, doch mit vorwiegender Richtung auf die Historiker und Redner (Crevier, Larcher, de Brosses, Volney, Clavier; Brunk, Oberlin, Schweighäuser; Villoison, Raoul Rochette, Boisonnade, Letronne). Die auf dem Gebiete der classischen Philologie gewonnenen, in der gebildeten Gesellschaft verbreiteten Anschauungen haben trotz den auf den reagirenden Ideen Rousseaus beruhenden, jedoch nur vorübergehenden Neuerungen im Unterrichtswesen, welche von dem Nationalconvent ausgiengen, ihre tief eingreifende praktische Bedeutung während der französischen Revolutionszeit in einer Reihe sehr charakteristischer Erscheinungen an den Tag gelegt.*)

In allerneuester Zeit aber kann sich die classische Philologie rühmen, die ganz besondere Beachtung des Herrschers der französischen Nation auf sich gezogen zu haben, welche sich in der berühmten, auf großen, umfangreichen und kostspieligen Vorarbeiten ruhenden Bearbeitung des Lebens und der Geschichte von Julius Cäsar durch Napoleon III. beurkundet.

Es ist eine beachtenswerthe Thatsache, daß der Aufschwung und die Blüte der französischen Philologie in die Zeiten fällt, in welchen das französische Volk durch politische und religiöse Kämpfe im höchsten Grade erregt war. Dieselbe Erscheinung tritt uns in **Holland** entgegen. Diese kleine Republik, in deren Gebiet früher schon die erfolgreichen Institute der Hieronymianer erstanden waren, hat seit dem Beginn ihres Kampfes um Unabhängigkeit nicht nur eine Reihe von ausgezeichneten Staatsmännern, Militärs, Künstlern und Gelehrten in allen Zweigen des Wissens hervorgebracht, sondern auch auf ihren Universitäten zu Leyden, Utrecht, Franecker, Gröningen, sowie auf anderen

*) Vgl. „Die französische Revolution und das classische Alterthum", ein Vortrag von Hirzel. Morgenblatt 1862 Nr. 16.

höheren Gelehrtenschulen der classischen Philologie eine Zufluchtsstätte und einen neuen ruhmvollen Schauplatz eröffnet. Ja eben in der Reihe jener großen Staatsmänner treffen wir wie einst in den Tagen eines Varro, Cicero, Cäsar, Philologen ersten Ranges wie die Dousa, die Heinsius, den Hugo Grotius u. a. tief verflochten in die politischen und religiösen Kämpfe der Zeit. Diese sowohl als andere, wie Justus Lipsius, G. J. Vossius, Meursius, Joh. Friedr. und Jacob Gronovius, Junius, Grävius, Cuper, Perizonius, Burmann u. a. umfaßten das Gebiet der Philologie noch im Sinne der polyhistorischen Richtung der französischen Philologen, indessen mit einer gewißen Vorliebe für das römische Leben und mehr sammelnd (vgl. die thesauri antiquitatis von Gronovius und Grävius) als schaffend.

Allmählich trat an die Stelle dieser universellen Richtung eine beschränktere, der Exegese und Kritik zugewendete Tendenz, welche die reale Seite des Alterthums zurückstellte. Dahin zählen wir Drackenborch, Oudendorp, Wesseling, Duker, dann Hemsterhuys, Valkenaer, Lennep, Ruhnken, Wyttenbach bis auf van Heusde und Hofmann-Peerlkamp.*) — Von Hemsterhuys an gelangte die griechische Sprache und Literatur wieder zur Gleichberechtigung. Neben umfassendem Wissen, Fleiß, Gründlichkeit und Scharfsinn charakterisirt die späteren Philologen dieser Schule im Gegensatz zu den älteren eine gewiße Abkehr von den übrigen geistigen Bewegungen der Zeit, dem literarischen, politischen, philosophischen, religiösen Leben in den Nachbarländern, in welche sie im übrigen einen reichen Samen philologischer Entwicklung ausstreuten. In einer Art von gelehrtem Stillleben pflegten sie besonders die sprachliche Seite der Philologie und haben auch im Gebiete der lateinischen Poesie vieles mit Freiheit und feinem Geschmack geleistet, wodurch sie aber auch „gegen die Einwirkungen der modernen Bildung und Poesie abgesperrt worden sind".**) So erklärt es sich auch, daß die Holländer keine Entwicklung einer Nationalliteratur wie ihre Nachbarn aufzuweisen haben.

In **England** dagegen konnte unter den politisch-religiösen Bewegungen während des 16. und der größeren Hälfte des 17. Jahrhunderts die classische Philologie nicht zur Blüte gelangen, obwohl es nicht an geschmackvollen Kennern des Alterthums fehlte, unter welchen der Kanzler Heinrichs VIII., Thomas Morus, zu nennen ist, die philologischen Studien am Hofe der Königin Elisabeth und Jakobs I. eifrig gepflegt und unter dem Einflusse der Reformation die bereits früher gegründeten großen Stiftsschulen in Winchester und Eton durch eine Anzahl neuer (Westminster, Rugby, Harrow u. a.) vermehrt wurden. An der Spitze der philologischen Studien in England während der letzten zwei Jahrhunderte steht neben andern verdienten Männern, wie dem gelehrten Buchdrucker und Grammatiker Thomas Ruddimann — Richard **Bentley**, ein etwas jüngerer Zeitgenosse von Isaak Newton. Der deutsche Gelehrte Fabricius hat ihn den englischen Varro genannt. Wenn er diesem wegen seiner umfassenden Gelehrsamkeit und Vertrautheit mit dem Alterthum an die Seite gestellt werden kann, so überragt er ihn doch bedeutend als Kritiker durch Geist, Scharfsinn, Methode. Eine Reihe von Zeitgenossen wie Ainsworth, Middleton, Blackwall, Clark, mit denen er zum

*) Bezeichnend für diese Richtung ist das elogium Hemsterhusii von Ruhnken (praefat.) und die vita Ruhnkenii von Wyttenbach.

**) Bernhardy, Grundriß der röm. Literatur S. 141. Anm. 94. Die Animosität, womit diese Philologen besonders philosophische Studien betrachteten, finden wir stark ausgedrückt in einem Briefe Wyttenbachs ad Lyndenium: „ego adolescentibus, metaphysica febri delirantibus ignosco, qui eadem et ipse adolescentulus deliravi. Ita enim natura fert, ut quisque homo semel aut summum iterum in vita, veluti corpore variolis, sic animo amoris aut alia studii insania corripiatur, postea convalescens sanus et immunis vivat. Cumque ista febris fere novos et imperitos invadat, peritos doctosque fugiat, ignoscitur adolescentibus, aetate profectis minus ignoscitur. — Non mirum philosophiae recentissimos progressus et incrementa ignorari ab hominibus batavis, qui quidem docti elegantes et cordati haberi vellent."

Theil in heftiger Fehde lebte, sowie das bekannte „Siebengestirn" von Schülern Richard Dawhes, Taylor, Markland, Tunstall, Pearce, Tyrwhitt, Toux beurkunden den von ihm bewirkten Aufschwung der philologischen Studien. Unter den englischen Philologen des vorigen Jahrhunderts nimmt eine gleich tonangebende Stellung ein Richard Porson mit seiner Schule, den beiden Blomfield, Elmsley, Gaisford u. a. Die jüngeren Philologen in England beschäftigen sich vornehmlich mit den griechischen Classikern, namentlich den Tragikern, und verbinden damit nach Bentleys Vorgang metrische Studien. Neben dieser Thätigkeit für die sprachliche Seite der Philologie sind aber auch ihre antiquarischen Studien und Sammlungen (Arundel, Elgin, britt. Museum) und ihre Forschungen auf dem Gebiete der alten Geschichte (Ferguson, Gibbon, Gillies, Grote, Lewis) zu erwähnen, von welchen Grote und Lewis sich besonders durch ein tieferes Eingehen auf die Ergebnisse deutscher Forschung auf diesem Gebiete bemerklich machen.

Die classische Philologie nimmt jetzt noch als Bildungselement der höheren Volksclassen in England eine fast ausschließliche Stellung ein. Die großen Staatsmänner des britischen Volks sind nicht nur gewohnt, ihre öffentliche Reden mit den Sentenzen der alten Schriftsteller zu zieren und ihre Mußestunden durch die Lectüre der alten Classiker zu würzen, sondern wir finden in ihrer Mitte auch solche Männer, die neben den anstrengendsten und verantwortungsvollsten Berufsgeschäften noch Zeit finden, um sehr gründliche, gelehrte und scharfsinnige Untersuchungen über hochwichtige Gegenstände aus der classischen Philologie anzustellen, so über die älteste römische Geschichte (Lewis), die homerische Frage (Gladstone). Die englische Nationalliteratur aber, mit der sich, was Selbständigkeit und Originalität betrifft, die Literatur keines der modernen Völker messen kann, ist erfüllt von dem Marke des classischen Alterthums. Daß diese Nation daneben auch auf dem Gebiete des praktischen Lebens, des Handels, der Industrie, der Mathematik und Naturwissenschaft in erster Reihe steht, daß dieses Volk an politischer Bildung dem übrigen Europa vorangeschritten ist, ist eine Thatsache, auf welche hinzuweisen kaum nöthig wäre, wenn sie nicht zum Beweise diente, daß die Bildung auf dem Grunde des classischen Alterthums keinesweges unpraktische oder einseitige Resultate ergeben muß.

Dieser eifrigen, gründlichen und vielseitigen Betriebsamkeit reihten sich, wenn gleich mit weniger Genialität und bescheideneren Leistungen, die deutschen Philologen vom Ende des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts an. Die Vertreter dieser Studien haben wir doch weniger mehr an Schulen, als an den Universitäten zu suchen, insbesondere in Tübingen (Martin Crusius und Nikodemus Frischlin), Heidelberg (Friedrich Sylburg, Aemilius Portus, Janus Gruterus, Johann Freinsheim), Göttingen (Joh. Mathias Geßner, Christian Gottlob Heyne), Leipzig (Joh. Aug. Ernesti, Sam. Friedr. Nath. Morus, Joh. Jac. Reiske und Friedr. Wolfg. Reiz).

Diesen schließen sich an aus dem 17. Jahrhundert der geniale Abenteurer, Caspar Scioppius (Schoppe), der Gothaer Arzt Reinesius, der Diplomat Ezechiel Spanheim, der Schulmann Christoph Cellarius in Halle, endlich in Hamburg Joh. Albert Fabricius, der mit seinen großartigen literarischen Sammelwerken noch in das 18. Jahrhundert herüberreicht. Manche deutsche oder schweizerische Namen von philologischem Rufe treffen wir in Holland, wo sie ihre Bildung geholt und den Schauplatz ihrer Thätigkeit gefunden haben (G. J. Vossius, J. F. Gronovius, Gräfe, Ruhnken, Wyttenbach). Eine stetig fortschreitende Entwicklung der deutschen Wissenschaft überhaupt, insbesondere der Philologie, hemmte der dreißigjährige Krieg, der mit den ihm vorangehenden schwülen Zeiten und der ihm folgenden Erschöpfung einen fast hundertjährigen Stillstand mit sich brachte.

Allerwärts aber hatte man bisher die classische Philologie, sei es in größerem oder beschränkterem Umfang, mehr nach einem traditionellen Instinct, als mit klarem Bewußtsein über Begriff, Zweck, Umfang und Stellung dieser Thätigkeit betrieben.

Damit war natürlich auch eine gewiße Unsicherheit im Betrieb und ein Auseinandergehen der Richtung verbunden, sofern die einen die Philologie als den Inbegriff alles Wissens ansahen, die andern sie auf Kritik, Grammatik und Exegese beschränkten, viele die römische Seite des Alterthums vorwiegend cultivirten, andere die pädagogische Brauchbarkeit dieser Studien hervorhoben, endlich eine herrschende Ansicht die Philologie wie die Philosophie als eine Magd der Kirche und Theologie ansah. Als nun nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts große Dichter und Denker aufstanden, die nicht nur durchdrungen waren von dem Geiste des antiken Humanismus, sondern auch wie Winkelmann, Lessing, Wieland, Herder, Schiller speciell mit den Denkmälern der alten Kunst und Literatur sich zu thun machten, als dadurch ganz neue Anschauungen in Umlauf gesetzt, neue Standpuncte gewonnen wurden, so konnte es doch wohl nicht fehlen, daß auch die Philologen eine Umschau hielten, ihre Stellung gegenüber von den Theologen, Philosophen, Historikern ins Auge faßten, eine überkommene, sich selbst noch nicht gehörig klare Thätigkeit in das Licht des Bewußtseins erhoben, das reiche Material zusammennahmen und ordneten, das Ziel fest vorzeichneten und einer heimatlosen Betriebsamkeit eine feste, lichte und geräumige Wohnstätte bereiteten.

Dieser Schritt geschah durch F. A. Wolf in der bekannten, Göthe gewidmeten Abhandlung: Darstellung der Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Werth. Hiebei ist es von untergeordneter Bedeutung, ob der Begriff erschöpfend, die Gliederung, Rangordnung und Grenzbestimmung der einzelnen Disciplinen richtig und vollständig gegeben ist. Das Verdienst besteht darin, daß der Gedanke hervorgetreten und zur That geworden ist, das Gebiet der classischen Philologie zu begrenzen und ihr eine bestimmte Region in der Republik der Wissenschaft anzuweisen, wodurch einerseits unberechtigte Prätensionen gemäßigt, andererseits ihre wohlberechtigte selbständige Stellung neben andern gesichert wird.

Hiernach ist die classische Philologie in die Reihe der historischen Wissenschaften gestellt und zu einem wesentlichen Theil der Culturgeschichte abgerundet worden. Nachdem Wolf auf diese Art Bahn gebrochen, haben die namhaftesten Philologen der neueren Zeit, wie F. Creuzer, A. Böckh, O. Müller, F. Ritschl die classische Philologie unter dem üblich gewordenen Namen Alterthumswissenschaft aufgefaßt, ihren Begriff, Umfang und Zweck in analoger Weise bestimmt und in dem so begrenzten Gebiet sich selbst ihre besondere Aufgabe erwählt und man kann sagen, daß es keinen Zweig derselben giebt, welcher nicht in Deutschland durch fleißige, gründliche, scharfsinnige und geistvolle Arbeiten vertreten wäre. Sprache und Alterthümer, Kunst und Mythologie, Geographie und Geschichte, Kritik und Exegese, Literatur, Epigraphik und Numismatik, griechische und römische Philologie sind mit einer Gleichmäßigkeit, Ausdehnung und Tiefe bearbeitet worden, daß den Deutschen, wobei es erlaubt sein wird, schweizerische und dänische Leistungen mit einzuschließen, hierin kein anderes Volk an die Seite zu stellen ist. Wir erwähnen nur die Namen von Männern, die ihrem Geburtsjahr nach noch dem vorigen Jahrhundert angehören und zum Theil noch am Leben sind, J. H. Voß, F. A. Wolf, F. Jacobs, F. Creuzer, G. Hermann, Barthold G. Niebuhr, A. Lobeck, Fr. Thiersch, Fr. G. Welker, J. Becker, A. Böckh, C. Lachmann, O. Müller, welchen sich noch eine gute Zahl jüngerer Männer, auch solcher, die, ursprünglich auf anderen Gebieten zu Hause, philologische Gegenstände in hervorragender Weise bearbeitet haben, insbesondere Juristen und Historiker anreihen ließen. Dabei darf jedoch nicht verschwiegen werden, daß es immer noch eine Anzahl von Philologen giebt, welche nach dem Vorgang von Gottfr. Hermann, die Philologie vorzugsweise von der sprachlichen Seite auffassen, die von uns oben gegebene Ordnung der Disciplinen umkehren, die sprachlichen als die fundamentalen und Hauptfächer hinstellen und den realen einen rein subsidiären Charakter beimessen.

Insbesondere aber sind die praktischen Beziehungen noch zu erwähnen, in welche die classische Philologie in Deutschland mit dem Leben getreten ist. Zwar ist

dieselbe als wesentliches Bildungselement der höheren Volksclassen mehr als in andern Ländern, durch den Einfluß, den die modernen Sprachen und die sogenannten Realien in den Schulen erlangt haben, in ihrem Besitzstand eingeengt, aber eben dadurch auch aufgefordert, sich mehr zusammenzunehmen, zu concentriren und auf ihrem Gebiet keinerlei Concessionen zu machen, insbesondere das früher vielfach vernachlässigte griechische Element zu seinem vollen Rechte gelangen zu lassen. Dagegen dürfen wir hier mit Nachdruck erinnern an die Stellung, welche die classische Philologie in der periodischen Presse in Deutschland einnimmt, an die Popularisirung der alten Classiker durch ausgezeichnete Uebersetzungen, an die Einführung antiker Tragödien auf unsern Bühnen mit Anwendung moderner Musik, endlich an die regelmäßigen Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner, in welchen die Vertreter der classischen Philologie, ebenso wie die Theologen, Juristen, Volkswirthe und Naturforscher als eine geschlossene Macht auftreten.

Die Consequenz und Kühnheit der Kritik, womit die classische Philologie in Deutschland ihres Amtes wartet, hat für Wissenschaft und Leben in und außer Deutschland weitgreifende Folgen gehabt und Fragen zur Sprache gebracht, vor welchen die Urheber jener Kritik selbst zurückschrecken würden. Die Grundsätze und Methode, die Richard Bentley auf die Briefe des Phalaris angewendet, haben Wolf und Lachmann auf Homer und das Nibelungenlied, Niebuhr und Schwegler auf die römische Geschichte, Schleiermacher, Strauß, Baur auf die Quellen der heiligen Geschichte übergetragen. Indessen ist auch hier reichlich dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen.

Hirzel.

Philosophische Propädeutik. Jede Unterrichtsstufe muß, wenn das Neue anders nur durch Verbindung mit dem Alten verstanden werden kann, durch die vorhergehende vorbereitet werden; der jedesmalige Unterricht muß zugleich Propädeutik für den nachfolgenden sein. (Vgl. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig, 1861. S. 67.) Sowie sich aber die Erziehung nicht auf das elterliche Haus und die Schule beschränkt, sondern außer dem Hause und der Schule in den unabsichtlichen Einwirkungen des praktischen Lebens gleichzeitige und nachträgliche Ergänzung findet, so ergeht es auch dem Unterrichte und namentlich dem wahrhaft erziehenden Unterrichte, welcher sein Ziel in der Erregung eines dauernden Strebens findet, das Gewußte zu erhalten und extensiv und intensiv zu erweitern. Daher bleibt selbst auf der höchsten Stufe einer Schule, welche ihre Zöglinge unmittelbar ins Leben entläßt, dem Unterrichte sein propädeutischer Charakter. Im specielleren Sinne bezeichnet man denjenigen Unterricht als einen propädeutischen, der auf ein neues Lehrfach, welches erst auf einer höheren Unterrichtsstufe zu den früheren hinzutritt, vorbereiten, Empfänglichkeit und Befähigung für dasselbe hervorrufen soll. In diesem Sinne ist die Heimatskunde Propädeutik für Geographie, Geschichte und Naturgeschichte, der geometrische Anschauungsunterricht (die geometrische Formenlehre) Propädeutik für die Geometrie. Und dieser Sinn ist es auch, in welchem man von einer philosophischen Propädeutik spricht.

Daß jeder Unterricht seine Propädeutik verlangt, wenn er nicht auf der unmittelbaren sinnlichen Anschauung beruht, ist ein pädagogisch feststehender Satz; aber damit ist nicht gesagt, daß ein neues Unterrichtsfach nicht seine Propädeutik in andern Fächern finden könnte, daß es zur Erreichung des propädeutischen Zweckes immer einer besondern Lection bedürfe. Es entsteht die Frage, ob die Philosophie eine besondere Propädeutik verlange, oder ob dieselbe bereits in andern Fächern enthalten sei. Um sie zu beantworten, müßen wir mit einigen Worten das Verhältnis besprechen, in welchem die Philosophie zu den andern Wissenschaften steht.

Die Philosophie ist kein Wissen außer und neben dem andern Wissen; sie hat sich nicht mit den übrigen Wissenschaften in die Gegenstände des Wissens getheilt. Sie macht keiner Wissenschaft die von ihr genommenen Gegenstände streitig; aber sie behält sich das Recht vor, jeden Gegenstand auch zu dem ihrigen zu machen. (Vgl. hiezu und

zu mehreren spätern Stellen die vom Verf. dieses Artikels geschriebene Abhandlung im Festprogramme des Gymnasiums zu Coburg vom J. 1861: „Die philosophische Propädeutik in Verbindung mit dem mathematischen und physikalischen Gymnasialunterrichte".) Es kann uns eingewendet werden, daß es dennoch Theile des gesammten Wissensgebietes gebe, deren Behandlung ausschließlich Sache der Philosophie sei, und daß sich als Belege hiefür die Psychologie, die Ethik und die Aesthetik darböten. Aber folgt denn daraus, daß die empirische Psychologie factisch in den Händen der Philosophen ist, oder daraus, daß in den philosophischen Compendien die ganze Psychologie, die empirische und die speculative, als philosophische Disciplin bezeichnet wird, mit aller Sicherheit, daß der empirischen Psychologie auf solche Weise ihre richtige Stellung im Ganzen der Wissenschaften angewiesen ist? Die Unterscheidung einer empirischen und einer rationalen Psychologie ist alt; hätte man den Charakter beider immer streng genug im Auge behalten, so würde es vielleicht ein längst praktisch anerkannter Satz sein, daß die psychischen Erscheinungen, als unserer innern Natur angehörig, ebenso wohl ein Gegenstand naturwissenschaftlicher Forschung, wie philosophischen Denkens sind. Ein ähnliches Verhältnis findet zwischen der philosophischen Ethik und der religiösen Sittenlehre, zwischen einer speciellen Kunstlehre und der allgemeinen Philosophie des Schönen statt. (Vgl. Lazarus, das Leben der Seele, 1. Bd., S. 42 f.) — Wir können unsere Behauptung aufrecht erhalten, daß es keinen ausschließlich von der Philosophie zu behandelnden Wissensstoff gebe. Die Philosophie „liegt gar nicht außer dem übrigen Wissen, sondern sie erzeugt sich mit demselben und in demselben als dessen unabtrennlicher Bestandtheil" (Herbart, „über philos. Studium" in den von Hartenstein herausgegebenen „kleinern Schriften," I. S. 101 f.). Mag der Streit der Systeme die Gemüther auch noch so sehr von der Philosophie abgewendet haben, immer hat man nicht aufgehört, von jeder Wissenschaft philosophischen Geist zu fordern. Die Methode des wissenschaftlichen Denkens ist die philosophische, und in diesem Sinne strebt jede Wissenschaft, Philosophie zu werden (vgl. Deinhardt, der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit, S. 26 f.). Man begnügt sich nicht mit einer Gelehrsamkeit, welche einen noch so großen Schatz von Kenntnissen anhäuft und ordnet; man sucht die Begriffe auf, vermöge deren wir die Masse des Wissensstoffes beherrschen, und folgt der Aufforderung zum Denken, die in diesen Begriffen liegt. Die Reflexion erhebt sich über die Masse des Stoffs und findet in ihr die Veranlassung zu einer denkenden, d. h. die Begriffe bearbeitenden Betrachtung desselben. — Die allgemeinen Begriffe, welche die einzelnen Wissenschaften der philosophischen Behandlung darbieten, sind theils solche, welche von jenen vorausgesetzt, theils solche, die von ihnen erzeugt werden. Indem der philosophische Denker sie untersucht, erkennt er in ihnen Schwierigkeiten, die er beseitigen muß; sie verwandeln sich für ihn in Probleme, die einer Lösung entgegensehen. Die Allgemeinheit der zu Problemen gewordenen Begriffe, durch welche sie der Gedankenwelt angehören, die in ihnen liegenden nur für das Denken vorhandenen Schwierigkeiten lassen eine Lösung der Probleme, eine Beseitigung der Schwierigkeiten nur durch das Denken zu. Die in Frage gestellten Begriffe werden entweder so, wie sie vor jeder philosophischen Betrachtung gedacht wurden, festgehalten, oder sie müßen sich eine Umgestaltung, eine Correctur gefallen lassen und führen im letzteren Falle zu einer neuen Auffassung des von ihnen beherrschten Wissensstoffes. In diesem Sinne könnte man es als das Ideal der einzelnen Wissenschaften und der Wissenschaft überhaupt ansehen, daß jede Wissenschaft zugleich Philosophie ihres eigenen Wissens und daß die Philosophie in der Gesammtheit aller Wissenschaften enthalten wäre. Ein solches Verschmolzensein der Philosophie mit den übrigen Wissenschaften ist nur auf zwei Stufen möglich. Die eine wird von dem sich entwickelnden Geiste in Wirklichkeit erreicht und muß von ihm überwunden werden; die andere schwebt ihm als ein menschlicher Schwäche unerreichbares Ideal vor, um so ferner, je mehr sich das Gebiet des Wissens erweitert. Jene

war die Stufe des Anfanges, dessen Wissen noch so wenig umfangreich war, daß es sich über seinen ganzen Umfang auszudehnen und zugleich in ihm zu vertiefen vermochte. Aber mit der Erweiterung des Wissens, mit dem Wachsen der einzelnen Wissenschaften in die Breite machte sich eine Theilung der Arbeit nöthig. Die Wissenschaft gliederte sich in einzelne Wissenschaften, und als für sich bestehend sonderte sich von ihnen ab die Philosophie. Wo diese Trennung, wie z. B. in der Psychologie, noch nicht vollzogen ist, da wird sie eintreten, wenn sich das Wissen mehr und mehr erweitert hat, so daß auch hier das Princip der Arbeitstheilung zur Geltung kommen muß. Das Verhältnis, in dem die Philosophie zu jeder der übrigen Wissenschaften steht, ist hiernach kein coordinirtes; sie ist vielmehr der Gesammtheit der übrigen coordinirt, insofern das Eintheilungsprincip nicht im Stoffe des Wissens, sondern in der Methode beruht, nach welcher dieser Stoff behandelt wird, übergeordnet aber, insofern sie, gleichsam eine Wissenschaft der Wissenschaften, die diesen zu Grunde liegenden und die von ihnen gewonnenen Begriffe zu ihrem Gegenstande hat und so zugleich Fundament und Vollendung alles Wissens zu werden bestrebt ist. Das Mittel der Erkenntnis ist ihr die Bearbeitung der Begriffe, jene eigenthümliche Art des Denkens, welche wir Speculation nennen. Allerdings hat es Männer gegeben, die sich Philosophen nannten, aber alle Speculation verwarfen und ihre Philosophie der speculativen Philosophie, die sie in ihrem Rechte anzuerkennen sich weigerten, entgegensetzten. Wir müßen ihnen das Recht auf den Namen der Philosophen bestreiten und können in dem Ausdrucke „speculative Philosophie" nur einen Pleonasmus erblicken, weil eben die Speculation dasjenige Mittel der Erkenntnis ist, durch welches das philosophische Denken gekennzeichnet wird.

Nicht also der Stoff ist es, der die Philosophie von den andern Wissenschaften unterscheidet, sondern die Art seiner Behandlung. Jeder Wissensstoff ist einer philosophischen Behandlung fähig, ja jede Wissenschaft muß in ihrer Vollendung von philosophischem Geiste durchdrungen sein. Dieser Geist erzeugt das Streben, die Einheit in der Mannigfaltigkeit, die Nothwendigkeit in dem anscheinend Zufälligen zu erkennen. Er bemüht sich, „jene Begriffe, die allen Wissenschaften Ordnung, Zusammenhang, Einheit ertheilen, herauszuheben, nicht bloß um auch sie zusammengeordnet aufzustellen, sondern um die innern Schwierigkeiten, die ein jeder von ihnen in sich trägt und durch die Wissenschaften verbreitet, einzeln zu betrachten und, wo möglich, zu lösen." (Herbart, a. a. O. S. 102 ff.) Das philosophische Studium der Wissenschaft läßt die Probleme des philosophischen Denkens finden; die Speculation unternimmt ihre Lösung und führt zur Philosophie als Wissenschaft. — Die Propädeutik der Philosophie liegt in dem philosophischen Studium der Wissenschaften. Die allgemeinen Begriffe der letzteren bieten der Philosophie den Stoff dar; die Lösung der in ihr liegenden Probleme ist ihre Aufgabe. Den Antrieb, diese Lösung zu versuchen, giebt schon die Erkenntnis der Probleme als solcher. Wer diese Erkenntnis wirklich erlangt hat, wird entweder, ohne das Studium eines philosophischen Systems, selbst zu philosophiren beginnen, oder in einem philosophischen Systeme die Lösung der entdeckten und, möchten wir sagen, empfundenen Schwierigkeiten suchen. Beides, die Erkenntnis der Probleme und der Versuch ihrer Lösung, geschieht durch das Denken und nach den Gesetzen des Denkens. Die letzteren werden in der Betreibung eines jeden wissenschaftlichen Faches zuerst unbewußt und bei wiederholter Anwendung immer bewußter befolgt, und so liegt nicht nur die stoffliche, sondern auch die formale Propädeutik der Philosophie in dem Studium der übrigen Wissenschaften, vorausgesetzt, daß dies in einer Weise betrieben wird, bei welcher sein propädeutischer Zweck und die Ausmündung aller Wissenschaften in die Philosophie nicht aus dem Auge verloren wird.

Hat nun aber die Schule schon die Pflicht, ihren Zöglingen einen wissenschaftlichen Unterricht zu ertheilen, der geschickt ist, eine Propädeutik der Philosophie zu sein? Es kann nicht an Schulen gedacht werden, die mit der Wissenschaft als solcher

nichts zu thun haben. Auch solche Schulen können nicht gemeint sein, die, wie die Fachschulen, ihre Aufgabe in der bloßen Aneignung der für bestimmte Berufsfächer erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten finden. Wir haben nur von Schulen zu reden, die durch ihren Unterricht erziehen, den Menschen bilden wollen, und zwar nur von den höheren, d. h. von denen, welche ihren Schülern eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende und zu wissenschaftlicher Erfassung eines Gegenstandes befähigende Bildung geben wollen. Es sind nach dem jetzt herrschenden Schulorganismus die Gymnasien und die (höheren) Realschulen, die wir in Betracht zu ziehen haben. (Vgl. Kern, die Concentration des Unterrichts und die Realschulen. Im Programm der Realschule zu Mühlheim a. d. Ruhr vom Jahr 1863, S. 11.) Sowohl daraus, daß diese Schulen durch ihren Unterricht erziehen wollen, als auch aus ihrem wissenschaftlichen Charakter folgt, daß ihr Unterricht darnach streben muß, Regsamkeit und Selbstthätigkeit des Geistes zu entzünden, dem Zöglinge die zum selbständigen Fortarbeiten nöthige Energie und Gewandtheit des Geistes zu erwerben, den „Sinn für eignes, freies Forschen, für Selbstprüfung, für Selbständigkeit des Denkens und Untersuchens, für freie, auf die eigene Productivität fortwirkende Beherrschung des Stoffs“ zu beleben, „das jurare in verba, das Annehmen und Nachbeten nach der Formel des Pythagoreischen αὐτὸς ἔφα, den Dogmatismus der Lehre einzuschränken, mit einem Worte den mit wahrhaft wissenschaftlichem Streben untrennbar verbundenen philosophischen Geist zu erwecken (Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 274 f.). Was gelehrt wird, muß, obgleich es nur Theile der Wissenschaft sind, Stich halten den Anforderungen der strengen Wissenschaft, auch denen, die vom Standpuncte des philosophischen Denkens gestellt werden. Es müßen, um nur ein Beispiel zu geben, im naturwissenschaftlichen Unterrichte nicht nur die sichern Resultate der neuern Naturforschung, sondern auch die metaphysische Naturbetrachtung Berücksichtigung finden. Der Schüler muß den Sinnenschein als trügerisch erkennen, die Widersprüche, in die er uns verwickelt, durchdenken und sich dadurch „zum Aufbau einer Gedankenwelt antreiben lassen, die der Erscheinungswelt zum Behuf des Eindringens in ihr inneres Wesen gegenübergestellt wird.“ (Ziller, a. a. O. S. 277 u. S. 285 f.) Auf diese Weise erfüllt der Unterricht zugleich eine weitere Anforderung der Pädagogik, die sie darum stellt, damit die Vielseitigkeit des Gesammtunterrichts nicht zur Zerstreuung werde, damit die Einheit des persönlichen Bewußtseins beim Schüler nicht unter der Mannigfaltigkeit des Wissens leide. Um diese Gefahr zu vermeiden und um dem einzelnen Wissen im Geiste des Schülers einen möglichst festen Halt zu geben, muß alles Einzelne zu einem Ganzen, das der Schüler als ein von ihm Gewußtes, als sein Eigenthum erkennt, verbunden werden. Es müßen, je mehr sich der Unterricht seinem Abschlusse nähert, die Beziehungen der einzelnen Wissenschaften zu einander und zu dem denkenden Geiste, es müßen endlich die Begriffe erkannt werden, welche die Grundlagen alles Wissens bilden, d. h. die Behandlung muß immer mehr von einem philosophischen Geiste durchdrungen und der Schüler an die Grenze der Philosophie als derjenigen Wissenschaft geführt werden, die als die Wissenschaft vom Wissen systematisch die Begriffe bearbeitet, welche Ausgangs- und Zielpuncte aller einzelnen Wissenschaften bilden. Die Philosophie selbst ist so wenig ein Gegenstand des Schulunterrichts, wie systematische Vollständigkeit eine Aufgabe desselben sein kann. Es bleibt der selbständigen Weiterbildung des Zöglings überlassen, wie weit er dem erweckten Verlangen Befriedigung schaffen will; die Schule schließt als echte Erziehungsschule ihre Arbeit mit der Erregung des Sinnes für ein weiteres, tieferes Denken; sie entläßt ihren Zögling nicht mit dem Bewußtsein, als ob er das, was ihn die Schule lehrte, schon ergriffen hätte, sondern mit dem Streben, sein Wissen nicht nur zu erweitern, sondern vor allem auch zu vertiefen.

Zu diesem Ergebnisse unserer Ueberlegung führte uns die Betrachtung des Gymnasiums und der Realschulen als höherer Erziehungsschulen. Für das Gymnasium

kommt noch ein weiterer Gesichtspunct in Betracht. Es ist zugleich Vorbereitungsanstalt für die Universität. Seine auf diese übergehenden Schüler finden in der philosophischen Facultät die reichste Gelegenheit, das in ihnen geweckte Streben nach Erweiterung und Vertiefung des in der Schule erworbenen Wissens zu bethätigen. Sie werden dies u. a. auch dadurch thun, daß sie der Wissenschaft, die sie bisher nur ahnen lernten, näher zu treten suchen. Als ihre Hauptaufgabe werden sie es ansehen, in einer bestimmten Wissenschaft ihren Lebensberuf zu suchen; aber sie wissen bereits, daß ein wissenschaftliches Studium ohne die Grundlage der Philosophie der Vollendung entbehrt. Auch darum also dürfen sie an den Hörsälen der Philosophen nicht vorübergehen; sie müßen im Gegentheil durch dieselben ihren Weg nehmen und in ihnen, auch wenn sie in das Innere ihrer Fachwissenschaft tiefer eingedrungen sind, die höhere wissenschaftliche Weihe suchen, den wahrhaft wissenschaftlichen Geist fortwährend neu beleben. Wozu noch weitere Worte? Das Gymnasium soll nicht nur unterrichtend erziehen, sondern auch vorbereiten auf das wissenschaftliche Universitätsstudium. Es kann dieser letztern Aufgabe nicht gerecht werden, ohne auch auf das Studium der Philosophie vorzubereiten.

Das Resultat der vorausgehenden Betrachtungen können wir kurz zusammenfassen. Gymnasium und Realschule haben durch ihren Unterricht auf der obersten Stufe mehr und mehr einen philosophischen Geist zu erregen; das Gymnasium hat insonderheit die Pflicht, seine Schüler auf das Universitätsstudium der Philosophie als Wissenschaft vorzubereiten.

Berücksichtigen wir zunächst nur das Gymnasium und fragen, auf welche Weise es die ihm bezüglich der philosophischen Bildung seiner Schüler zu stellende Aufgabe zu lösen habe. Ehe wir selbst eine Antwort auf diese Frage geben, stellen wir historisch zusammen, wie sie von Schulbehörden, von Schulmännern und von Philosophen aufgefaßt und beantwortet worden ist.

Der philosophische Unterricht in den gelehrten Schulen ist, wie Trendelenburg (in den „Erläuterungen zu den Elementen der Aristotelischen Logik," Vorwort zur 1. Aufl., S. I) sagt, so alt, wie sie selbst sind. Luther und Melanchthon forderten den Unterricht in der Dialektik. Jener verlangte in seinem „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Sachsen" (Luthers Werke, herausg. von Pfizer, S. 893), daß man beim Unterrichte der Kinder vom „dritten Haufen," „so sie in der Grammatica genugsam geübet sind, dieselbe Stunde zu der Dialectica und Rhetorica gebrauchen" solle. Melanchthon schrieb Lehrbücher der Dialektik, von welchen Karl von Raumer (Gesch. der Päd. I, S. 201 f.) Näheres angiebt, und die, wie Trendelenburg (a. a. O. S. II) berichtet, sogar in katholische Schulen eindrangen. Bis in den Anfang dieses Jahrhunderts erhielt sich die Logik auf vielen Plänen der Gymnasien. Neben ihr fand auch wohl die Geschichte und die Encyklopädie der Philosophie einen Platz. Männer, wie Franz Budde, Joh. Matthias Gesner, Joh. Aug. Ernesti, Dan. Wyttenbach u. a. waren für den philosophischen Schulunterricht thätig; Bücher von ihnen wurden ihm zu Grunde gelegt (vgl. die Artikel „Ernesti" und „Gesner" in der Encykl.).

In Preußen — und von diesem wollen wir im Folgenden zuerst sprechen — gehörten Friedrich der Große und sein Minister Zedlitz zu denen, welche den philosophischen Unterricht der Gymnasien förderten. Friedrich der Große forderte nach Wiese („das höhere Schulwesen in Preußen" im 2. Jahrg. des Preuß. Jahrbuches, S. 113) wiederholt, daß die Jugend in den Gymnasien Logik lerne und im eignen Denken geübt werde. Der Minister von Zedlitz hatte im Jahre 1774 die philosophische Propädeutik unter die Lehrgegenstände der Königl. Ritter-Akademie zu Liegnitz aufgenommen, und aus den Mittheilungen, welche Blau in dem Programme dieser Anstalt vom Jahre 1841 (S. 33 ff.) über den Gegenstand macht, entnehmen wir, daß sich der Minister sehr eingehend mit der Sache beschäftigte, ein großes Ge-

wicht auf die Geschichte der Philosophie legte und Psychologie, sowie das jus naturae in dem philosophischen Unterrichte betrieben wissen wollte. Es wurden 4 Stunden wöchentlich auf das Fach gewendet und der Cursus auf 3 Semester ausgedehnt. — Im Joachimsthal'schen Gymnasium waren noch bei der Abiturientenprüfung vom 20. Dec. 1799 unter den schriftlichen Arbeiten eine logische („die Regeln der Definition und zwei Definitionen aus dem Seneca darnach zu prüfen") und drei „philosophische Fragen" (Giesebrecht, „der deutsche Aufsatz in Prima" in Mützells Zeitschr., 1856, Febr. S. 133).

Es ist gewiß richtig, daß das Schwinden des lange festgehaltenen Faches aus den Lectionsplänen der Gymnasien seinen Grund in der mächtigen Umgestaltung hatte, welche die Philosophie durch Kant erfuhr. Der alte Stoff erschien der neuern Auffassung nicht mehr zureichend; aber die schnell wechselnden Systeme nach Kant ließen keine Einigkeit über das Neue zu Stande kommen, was an die Stelle des Alten zu setzen wäre. Sehr gewichtige Stimmen, wie die Bernhardis (Encyklop. I, S. 570), sprachen für die Streichung des Lehrfaches. Süverns „Unterrichtsverfassung" von 1816 schloß Philosophie und Encyklopädie vom Lehrplane der Gymnasien aus. „Philosophie, Logik, Aesthetik, Rhetorik als besondere Fächer gehören," hieß es darin, „noch nicht für die Schule. Diese soll nur zum philosophischen Denken anleiten und zum Studium der Philosophie vorbereiten. Die richtige und strenge Behandlung der Wissenschaft wird das beste Mittel zur Erweckung eines philosophischen Geistes sein und sowohl die Denkkraft formell bilden, als auch den Sinn der Jugend für das eigentliche Object der Philosophie wecken. Scharf und folgerecht denken lehrt und übt den Schüler die Methode. Die Reflexion auf die Gesetze des Denkens leiten, ist das Geschäft der Universität" (vgl. Wiese, a. a. O. S. 123.)

Klagen über die mangelhafte Vorbildung der Studirenden für das Studium der Philosophie nöthigten jedoch dazu, die Sache von neuem in Erwägung zu ziehen. Wenn Giesebrecht unter Verweisung auf Hegels Leben von Rosenkranz als denjenigen, der den Gegenstand 1821 zuerst zur Sprache brachte, Herbart bezeichnete, so scheint er an den Aufsatz „über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien" (Herbarts kl. phil. Schriften, herausg. von Hartenstein, III S. 98 ff.) zu denken, der, an den Regierungs- und Schulrath Clemens in Gumbinnen gerichtet, im J. 1821 geschrieben wurde. Clemens hatte Herbart um seinen Rath gebeten, in welcher Art wohl am besten eine Vorbereitungslection für das Studium der Philosophie in Prima anzuordnen wäre. Herbart erwidert, daß ihm von einigen älteren Männern mündliche Aeußerungen derselben Art zugekommen seien, von solchen nämlich, die sich erinnerten, „daß es ehemals eine Zeit gab, in welcher man noch für nöthig hielt, dafür zu sorgen, daß dem Universitätslehrer der Philosophie auf den Schulen einigermaßen vorgearbeitet werde." „Diejenigen hingegen," fährt er fort, „welche jetzt in den mittlern oder jüngern Lebensjahren stehen, scheinen dies entweder nicht für nöthig, oder nicht für möglich, oder gar für gefährlich zu halten." — Schon in der Vorrede zur 1. Ausgabe des im J. 1816 erschienenen „Lehrbuchs zur Psychologie" (abgedruckt in der dritten, 1850 von Hartenstein herausgegebenen Auflage) finden sich ähnliche Klagen: „Ehemals konnte man in akademischen Vorlesungen mit einiger Sicherheit voraussetzen, die Zuhörer seien schon auf den Schulen mit empirischer Psychologie und Logik vorläufig bekannt gemacht; und bei den Fortschritten des philosophischen Denkens in neuerer Zeit, da die mündlichen Vorträge nicht leichter, sondern schwerer ausfallen müßen, sollte die Universität nicht eine schlechtere, sondern eine bessere Unterstützung durch die Gymnasien erhalten. Mathematik und Sprachen können vieles, aber nicht alles leisten, am wenigsten jetzt, da verschiedene wichtige Verbesserungen des Unterrichtsganges noch immer durch die Bedenklichkeiten der Schulmänner zurückgehalten werden. Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu gerathen, dem die nöthige Vorbereitung zur rechten Zeit im öffentlichen Unterrichte entzogen wird. Die Philosophie hat in diesen Zeiten mit

vielen inneren Verwirrungen zu kämpfen. Wird man ihr aufhelfen, indem man ihr entzieht, was sie hatte? Glaubt man, es werde den Wissenschaften frommen, wenn die Philosophie in Verfall gerathe?"

Jetzt nur Herbarts Klage. Von der Art und Weise zu sprechen, wie er dem Uebel, welches er beklagte, abhelfen wollte, werden wir mehr innere Veranlassung weiter unten haben. Gewiß blieben die von ihm ausgesprochenen Besorgnisse nicht ohne Einwirkung auf die ganze Angelegenheit in Preußen. Das Unterrichtsministerium forderte im Herbste 1822 von Hegel ein Gutachten, wie ein zweckmäßiger philosophischer Unterricht auf Gymnasien anzuordnen sei (Giesebrecht, a. a. O. S. 133). In dem darauf unter dem 7. Febr. 1823 erstatteten Gutachten (Hegels Werke, XVII. Bd. S. 357 ff.) unterscheidet Hegel eine materielle, indirecte und eine formelle, directe Vorbereitung auf das Studium der Philosophie. Jene findet er 1) in dem „Studium der Alten, insofern dadurch Gemüth und Vorstellung der Jugend in die großen geschichtlichen und Kunstanschauungen von Individuen und Völkern, deren Thaten und Schicksale, wie von ihren Tugenden, sittlichen Grundsätzen und Religiosität eingeführt werden" und insofern in den höhern Classen „die formelle Sprachkenntnis mehr als Mittel angesehen, jener Stoff dagegen zur Hauptsache gemacht werde," und 2) in der Bekanntschaft mit dem „dogmatischen Inhalte unserer Religion, indem derselbe nicht nur die Wahrheit an und für sich, sondern sie auch dem speculativen Denken so sehr entgegengehoben enthält, daß er sogleich selbst den Widerspruch gegen den Verstand und das Darniederschlagen des Raisonnements mit sich führt." Diese auf das speculative Denken vorbildende Beziehung habe der Religionsunterricht jedoch nur dann, wenn die kirchlich dogmatische Lehre nicht nur als eine historische Sache betrieben und die Hauptsache nicht auf deistische Allgemeinheiten, moralische Lehren oder gar nur auf subjective Gefühle gestellt werde. — Das eigentliche Wesen der Philosophie, fährt Hegel nun fort, beruhe darin, daß jener Inhalt speculative Form gewinne. Da aber der Vortrag der Philosophie noch vom Gymnasialunterrichte auszuschließen sei, bleibe dem Gymnasium das Mittelglied übrig, der Uebergang von der Vorstellung und dem Glauben des gediegenen Stoffes zu dem philosophischen Denken. Und so findet er die formelle Vorbereitung zum Studium der Philosophie in der „Beschäftigung mit den allgemeinen Vorstellungen, und näher mit Gedankenformen, wie sie dem bloß raisonnirenden Denken und dem philosophischen gemeinschaftlich sind," so daß es also darauf ankäme, die „Bekanntschaft und Gewohnheit, mit förmlichen Gedanken umzugehen," schon auf dem Gymnasium zu gewinnen. — Von dem Kreise der Kenntnisse, auf welche sich der Unterricht in dieser Rücksicht zu beziehen habe, schließt Hegel die Geschichte der Philosophie ausdrücklich aus, indem sie, ohne die speculative Idee vorauszusetzen, nur eine Erzählung zufälliger, müßiger Meinungen sein könne und darum nur die Ansicht hervorrufen müße, daß mit der Philosophie alles nur vergebliche Mühe gewesen sei. Dagegen nimmt er in den Kreis jener Kenntnisse auf: 1) die sogenannte empirische Psychologie, die namentlich als eine Einleitung in die Logik zu behandeln sei, 2) als Hauptgegenstand die Anfangsgründe der Logik (die Lehre von dem Begriffe, dem Urtheile und Schlusse und deren Arten, dann von der Definition, der Eintheilung, dem Beweise und der wissenschaftlichen Methode, Bekanntschaft mit den Kantischen Kategorien, Erwähnung der Antinomien), 3) aus der ehemaligen Wolf'schen Philosophie die Beweise vom Dasein Gottes, 4) aus der Moral richtige und bestimmte Begriffe von der Natur des Willens und der Freiheit, des Rechts und der Pflicht. — In Beziehung auf die dem philosophischen Unterrichte zu widmende Zeit schlägt Hegel vor, für ihn entweder ein Jahr lang, oder besser drei bis vier Semester hindurch wöchentlich 2 Stunden anzusetzen und in diesen bei nur einem Jahre nach einer psychologischen Einleitung Logik zu treiben, bei längerer Zeit aber die leichtere Logik vorauszuschicken und ausführlichere Notizen von der Natur des Geistes, seinen Thätigkeiten und Zu=

ständen folgen zu lassen. Den unter 3) und 4) genannten Stoff scheint er im Religionsunterrichte behandelt haben zu wollen. Zeit soll durch Verringerung der für den „sogenannten" Unterricht im Deutschen bestimmten Stunden gewonnen werden. (Vgl. Mager, „die phil. Propädeutik auf Gymnasien" in der Revue, 1. B., S. 209 ff.)

Die Sammlung der Hegel'schen Werke enthält noch einen zweiten Aufsatz, der sich auf unsern Gegenstand bezieht: „Aus einem Briefe vom 23. October 1812 an Niethammer," (Werke, XVII, S. 333). Die Ansichten, die dort über den in der philosophischen Propädeutik zu behandelnden Stoff ausgesprochen werden, liegen der von Rosenkranz herausgegebenen „philosophischen Propädeutik" (Hegels Werke, XVIII. Band) zu Grunde und sind von Hegel bei seinem Unterrichte am Gymnasium zu Nürnberg befolgt worden. Nach ihnen ist der Unterricht auf drei Jahre auszudehnen, so daß dem ersten Jahre Rechts-, Pflichten- und Religionslehre, dem zweiten Phänomenologie des Geistes und Logik, dem dritten Begriffslehre und philosophische Encyklopädie zufällt. — Ausführlicher als in dem Gutachten spricht sich Hegel in diesem Aufsatze über die Methode des philosophischen Gymnasialunterrichts aus. Das philosophische Studium soll wesentlich auf den Gesichtspunct gerichtet werden, daß dadurch etwas gelernt, die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt und die natürliche Eigenthümlichkeit des Denkens, d. h. die Zufälligkeit, Willkür, Besonderheit des Meinens vertrieben werde. Der philosophische Inhalt habe in seiner Methode drei Formen: die abstracte, dialektische und speculative. Speculativ denken zu lernen, sei als das Ziel anzusehen; die Vorbereitung dazu sei das abstracte und dann das dialektische Denken, ferner die Erwerbung von Vorstellungen speculativen Inhalts. Da der Gymnasialunterricht wesentlich vorbereitend sei, so werde er vornehmlich auf diese Seiten des Philosophirens hinzuarbeiten haben. Die Nichtübereinstimmung der in dem Schreiben an Niethammer und der in dem Gutachten niedergelegten Ansichten kommt für uns nicht sehr in Betracht. Sie erklärt sich genügend daraus, daß Hegel in der Zeit von 1812 bis 1823 seine Erfahrungen in Beziehung auf die Reife der Gymnasialjugend für philosophische Studien vervollständigt hatte (Rosenkranz, Vorrede zur Propädeutik, S. XIV). Auch enthält der für Niethammer bestimmte Aufsatz gewißermaßen nur eine Kritik der in dem von Niethammer für die bayrischen Gymnasien ausgearbeiteten „Allgemeinen Normativ" von 1808 enthaltenen bezüglichen Bestimmungen. (Vgl. Encykl. I, S. 445.) — Nicht übergehen dürfen wir aber, daß Hegel die Frage, ob die Gymnasien einer besondern ph. Pr. bedürften, im J. 1812 keineswegs unbedingt bejahte. Er schrieb darüber in der Einleitung des Briefes an Niethammer: „Eine Schlußbemerkung fehlt übrigens noch, weil ich darüber noch uneins mit mir selbst bin, — nämlich, daß vielleicht aller philosophische Unterricht auf Gymnasien überflüßig scheinen könnte, daß das Studium der Alten das der Gymnasialjugend angemessenste und seiner Substanz nach die wahrhafte Einleitung in die Philosophie sei." Für die ph. Pr. spricht ihm nach dem weiter unten Gesagten „die ganz gelehrt werdende und zur Wortweisheit tendirende Philologie," — „die Wort-, kritische und metrische Gelehrsamkeit," die an der Tagesordnung sei und bei der die Philosophie ziemlich leer ausgehe. Ob Hegel im J. 1823 sich unbedingt für die ph. Pr. entschieden hatte, läßt sich aus dem „Gutachten" nicht mit Bestimmheit entnehmen, da die ihm vorgelegte Frage keine Veranlassung bot, sich darüber zu äußern, sondern vielmehr die Nothwendigkeit des vorbereitenden philosophischen Unterrichts voraussetzte.

Welch großes Gewicht das Ministerium Altenstein auf Hegels Gutachten legte, geht aus dem Rescripte vom 14. April 1825 (Rönne, das Unterrichtswesen des preußischen Staates II. S. 205 ff.) hervor. In dasselbe sind die von Hegel ausgesprochenen Ansichten fast wörtlich übergegangen. Angeordnet wurden durch dieses Rescript die philosophischen Vorbereitungsstudien für solche Gymnasien, an denen sich gerade ein für diesen Unterricht fähiger und einsichtsvoller Lehrer finde. In diesen

sollten für die beiden obersten Classen wöchentlich höchstens zwei Stunden auf die ph. Pr. verwendet, die Schüler jedoch „für jetzt nur in den Elementen der Logik und der sogenannten empirischen Psychologie" unterrichtet werden. Nach Wieses Mittheilung (a. a. O. S. 129 Anm.) begnügte man sich meist mit einer wöchentlichen Stunde. — Im Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten abgehenden Schüler vom 4. Juni 1834 finden wir die ph. Pr. unter die Gegenstände der mündlichen Prüfung aufgenommen und den Examinatoren die Aufgabe gestellt, zu ermitteln, „ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der sogenannten empirischen Psychologie und der gewöhnlichen Logik, namentlich in den Lehren von dem Begriff, dem Urtheile und dem Schluße, von der Definition, Eintheilung und dem Beweise zu einem klaren und deutlichen Bewußtsein gebracht haben (Rönne II. S. 270). Wie schon in dieser Bestimmung die Verpflichtung zur Aufnahme der Pr. in den Lehrplan ausgesprochen lag, so erschien sie auch ganz bedingungslos als ein integrirender Theil des Lehrplans in der „allgemeinen Uebersicht der für die Gymnasien angeordneten Lehrgegenstände und der jedem Lehrgegenstande in jeder Classe zu widmenden wöchentlichen Stundenzahl" (Rönne, II. S. 156), welche dem durch die Lorinser'schen Beschuldigungen hervorgerufenen Ministerialrescripte vom 24. Oct. 1837 beigegeben war. Jedoch finden wir sie dort im Gegensatze zu den 1825 erlassenen Bestimmungen auf Prima (mit zwei wöch. Stunden) beschränkt. Ein zwei Jahre späteres Ministerialrescript (vom 25. Nov. 1839, Rönne, II. S. 207) klagt darüber, daß die Nothwendigkeit eines propädeutischen Unterrichts in der Philosophie auf Gymnasien und das Verhältnis dieses Unterrichts zum ganzen Gymnasialunterrichte noch immer verkannt werde, und empfiehlt dem gegenüber den in Brzoskas Centralbibliothek (Jahrg. 1839, Juniheft S. 7—23) erschienenen Aufsatz Deinhardts „über die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte" zur Beachtung. Auch abgesehen von dieser Empfehlung, ist es dieser Aufsatz werth, eingehender besprochen zu werden.

Deinhardt sagt: „Alle Einwürfe gegen die philosophische Propädeutik lassen sich auf folgende Alternative reduciren. Entweder, sagt man, ist die ph. Pr. das, was ihr Name andeutet, eine Vorbereitung und Einleitung zu der eigentlichen Philosophie, und dann ist sie überflüßig, da der ganze Gymnasialunterricht nichts anderes ist, als eine reichhaltige und allseitige philosophische Propädeutik, oder sie ist schon reine Philosophie, und dann übersteigt sie den Horizont des Gymnasiums. In der That muß beides zugegeben werden." Man erwartet auf Grund des in den letzten Worten liegenden Zugeständnisses den weitern Nachweis, daß die Berechtigung der ph. Pr. als eines besonderen Unterrichtsfaches zu bestreiten sei, und eine Erörterung der Frage, wie die übrigen Unterrichtsfächer zu betreiben seien, um in Wahrheit in ihrer Gesammtheit eine ph. Pr. zu werden. Deinhardt aber folgert aus der Richtigkeit jenes Einwurfs die Nothwendigkeit, „den Inhalt und die Methode dieser Disciplin und ihren ganzen Standpunct im Gymnasialunterricht und ihr Verhältnis zu den übrigen Objecten festzustellen." Wenn er sodann zu dem Ergebnisse kommt, „daß die ph. Pr. ein zweckmäßiger, ja nothwendiger Abschluß des gesammten Gymnasialunterrichts und ein Vermittlungsglied des letztern mit dem Universitätsstudium ist und daher, wie die andern Unterrichtszweige, und zwar den wichtigsten und wesentlichsten gleich gehegt und gepflegt werden muß:" so scheint er uns damit die Richtigkeit jenes Einwurfs nicht bewiesen, sondern widerlegt zu haben, indem er eben zeigt, daß eine ph. Pr. im eigentlichen und wahren Sinne nicht überflüßig ist, wenn sie nur nicht als ein den übrigen Unterrichtsfächern coordinirtes, sondern als ein sie alle in ihrer Gesammtheit abschließendes, zur Einheit zusammenfassendes Unterrichtsfach betrieben wird. Gehen wir jedoch darüber hinweg und folgen wir Deinhardt zur Beantwortung der Frage, welches der Gegenstand der ph. Pr. sei, „da er doch nicht eigentliche Philosophie und doch auch etwas anderes, als was das Gymnasium sonst bietet, sein soll." Er entscheidet sich mit dem oben erwähnten Abiturientenprüfungsreglement für „empirische Psychologie"

und „gewöhnliche Logik“ und meint, es komme nur darauf an, sich darüber klar zu werden, was das Empirische in der Psychologie und das Gewöhnliche in der Logik sei, da davon der Unterschied des philosophischen Unterrichts auf Gymnasien und auf Universitäten abhänge. Was nun zunächst die empirische Psychologie betreffe, so suche sie aus der Erfahrung ein klares und deutliches Bewußtsein von der Thätigkeit des Geistes abzuleiten. Aber dieser allgemeine Begriff bekomme für den Gymnasialunterricht eine schärfere und bestimmtere Fassung und Bedeutung. „Ist der Schüler,“ heißt es S. 13 zusammenfassend, „in die erste Classe vorgerückt, so sind ihm alle Thätigkeiten der menschlichen Seele, alle Stufen und Momente, in welche sich ihr einfaches sich auf sich selbst beziehendes und sich selbst nur immer zum Gegenstande habendes Wesen unterscheidet und bestimmt, aus der Erfahrung vollkommen bekannt; aber während er sie in dem anderweitigen Unterrichte vermischt mit anderem Stoffe kennen gelernt hat, so betrachtet er sie in der empirischen Psychologie frei für sich, hebt sie für sich aus dem Stoffe hervor und bringt sie für sich zum deutlichen Bewußtsein.“ Daraus soll nun folgen, daß die empirische Psychologie einerseits dem Schüler von sonsther schon ganz bekannte und geläufige Gegenstände bearbeite, andrerseits ihn zu einer neuen, innerlicheren geistigen Operation nöthige, daß sie sich einerseits auf den gesammten Schulunterricht stütze, andrerseits aber den Uebergang zum reinen Denken oder zur Philosophie bilde, ohne selbst Philosophie zu sein. — Wir schieben hier nur die eine Frage ein, ob man von demjenigen, dem Gelegenheit gegeben worden ist, nach verschiedenen Richtungen geistige Thätigkeit zu entwickeln, schon sagen kann, daß er diese geistige Thätigkeiten aus Erfahrung kennen gelernt habe, oder ob solche Erfahrung nicht eine Beobachtung der geistigen Thätigkeiten als solcher voraussetze, für welche die empirische Psychologie erst befähigen soll.

In ganz ähnlicher Weise wird der gewöhnlichen Logik, wie sie der ph. Pr. angehöre, ihre Stellung zu dem anderweitigen Unterrichte und zur philosophischen Logik angewiesen. Der Primaner habe es in der empirischen Logik mit Geistesprocessen zu thun, in denen sein Inneres unzählig oft gearbeitet habe und noch arbeite; aber diese werden aus dem Stoffe, in welchem sie dem Schüler sonst erschienen seien, herausgehoben u. s. w. Empirische Psychologie und gewöhnliche Logik schließen sich lebendig an einander und bilden zusammen ein Ganzes; jene führe von selbst zum Denken, dessen Proceß und Gesetze der Gegenstand der Logik sei. Es wird dann weiter der Unterschied, der zwischen der psychologischen und der logischen Betrachtung des Denkens obwalten soll, besprochen*). Indes hat dies mehr ein philosophisches als ein pädagogisches Interesse, um welches letztere es uns an dieser Stelle zu thun ist. Aus allem Gesagten wird endlich gefolgert, daß die ph. Pr., aus jenen beiden Bestandtheilen bestehend und in Deinhardt's Sinne behandelt, als ein organisches Product und lebendiges Resultat des gesammten Gymnasialunterrichts anzusehen sei und in Bezug auf diesen dieselbe Stellung einnehme, wie der deutsche Unterricht einer einzelnen Classe zu den übrigen Unterrichtsmitteln, weshalb auch der philosophische Unterricht am besten dem Lehrer des Deutschen und der Religion zu übertragen sei. — In wöchentlich zwei Stunden soll in Prima in dem ersten Jahre die empirische Psychologie, in dem zweiten die empirische**) Logik behandelt werden. Was die erstere anlangt, so wird das Hauptgewicht nicht auf die Anordnung, sondern auf klare Begriffe von den einzelnen Thätigkeiten und ihrem Verhältnisse zu einander gelegt. Als ein vorzügliches Mittel hierzu wird die Rücksicht auf den Sprachgebrauch empfohlen und in dieser Beziehung auf Karl Hoffmeisters „Romeo oder über

*) „Die Erforschung der Naturgesetze des Denkens ist eine Aufgabe der Psychologie, die Feststellung seiner Normalgesetze aber eine Aufgabe der Logik.“ Drobisch, Logik, 2. Aufl. S. 2.

**) Die Logik ist „keine bloß empirische, sondern eine demonstrative Wissenschaft.“ Drobisch, a. a. O. S. 3. — Vgl. Antibarbarus logicus von Cajus, 2. Aufl., § 7.

Erziehung und Gemeingeist" verwiesen. Die Besprechung einiger Beispiele bildet unseres Erachtens einen für die Praxis besonders wichtigen Theil des Aufsatzes. — Auch für die Logik wird als die Hauptsache nicht systematische Anordnung gefordert, sondern die Herausfindung der Denkgesetze aus den sonstigen Unterrichtsgegenständen. In der Lehre vom Begriffe soll daher auf die Arten von Begriffen, die das Gymnasium dem Schüler beigebracht hat, besonders auf die in der Grammatik vorgeführten Kategorien Rücksicht genommen werden. Die Lehre vom Urtheile soll sich auf die vom Satze stützen, die Lehre vom Schluße an dem mathematischen Beweise zum Bewußtsein gebracht werden.

Gewißermaßen eine Ergänzung der Deinhardt'schen Abhandlung ist ein mit gleicher Ueberschrift versehener Aufsatz von Riese (Päd. Revue, IV, S. 17—30). Nach ihm soll sich an Psychologie und Logik noch eine propädeutische Metaphysik anschließen. Der Verf. versteht darunter eine auf die vorhergehenden Sätze der Logik und Psychologie gegründete Unterweisung über Gott, Mensch und Welt und die damit zusammenhängenden Hauptbegriffe von Endlichkeit und Unendlichkeit, Freiheit und Nothwendigkeit, Natur und Geist, Leib und Seele, Raum und Zeit 2c. Im Gegensatze zu der speculativen Metaphysik, die ihren Inhalt aus dem Begriffe entwickele, soll ihn die propädeutische aus dem Umkreise ihrer Erfahrung entnehmen und ihn sodann einer unter logischen Gesetzen stehenden Betrachtung unterwerfen. — Trotz der philosophischen Irrthümer, deren wir von unserm Standpuncte den Verf. dieses Aufsatzes zeihen müßen, können wir doch einen richtigen Grundgedanken in seinem Verlangen nicht verkennen. Ueber diesen haben wir weiter unten noch zu sprechen.

Gegen Deinhardt und gegen die Berechtigung der ph. Pr. auf Gymnasien überhaupt sprach sich in einem ebenfalls mit der Deinhardt'schen Ueberschrift versehenen Aufsatze (Brzoskas Centralbibl. 1839, Septemberheft S. 41 ff.) F. E. Beneke und in einer Abhandlung „über die ph. Pr. auf Gymnasien" (Revue, V, S. 374 ff.) Biedermann aus. Beneke hatte in der Brzoska'schen Zeitschrift schon vor Deinhardt in zwei von Letzterem citirten Aufsätzen über die verschiedenen Bildungsmomente und über die Zwecke des Sprachunterrichts (Jahrg. 1839, Januarheft S. 10 ff. und Februarheft S. 1 ff.) die Zweckmäßigkeit jedes philosophischen Unterrichts auf Gymnasien bestritten, auch in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (Bd. II, S. 442 ff.) sich in gleichem Sinne geäußert. Er leugnet zuvörderst, daß der Gymnasialunterricht eines solchen „Abschlußes" bedürfe, wie ihn Deinhardt durch Logik und Psychologie geben wolle. Das Gymnasium solle im Gegentheil nur Andeutungen und Hinweisungen auf die spätere wissenschaftliche Aufklärung geben, auf diese Art Bedürfnisse, Triebe erzeugen und die Schüler zu kräftigem Aufstreben über das Gegebene hinaus spannen. Für diesen Zweck findet nun aber Beneke die „gewöhnliche Logik" und die „gewöhnliche Psychologie" wegen ihrer dogmatischen Abgeschlossenheit und wegen der ihr eigenen äußerlichen Auffassung durchaus ungeeignet. Wenn er sich auf die von ihm als Universitätslehrer gemachte Erfahrung beruft, daß durch den propädeutischen Unterricht bei den jungen Leuten eher Widerwille und Unlust, als Lust und lebendiger Trieb erzeugt werde, das philosophische Studium weiter zu verfolgen: so muß an die entgegengesetzten Ansichten Hegels, Herbarts und Trendelenburgs und daran erinnert werden, daß, als unsere großen Denker ihre Schulbildung empfiengen, die Logik wenigstens in den Lehrplänen der Gymnasien nicht fehlte. — Trotz der Beschränktheit der gewöhnlichen Logik und der gewöhnlichen Psychologie, fährt Beneke fort, könne das Gymnasium bei seinen heterogenen Unterrichtsfächern von dem Wenigen doch nur wenig bieten; man solle aber nichts eher treiben, als bis man es ordentlich treiben könne; ein ungenügendes Vorkosten schade der Empfänglichkeit; die rechte Reife für die Philosophie sei erst im letzten Jahre des akademischen Studiums vorauszusetzen. — Zu diesen didaktischen Gründen gegen die ph. Pr. der Gymnasien gesellt Beneke noch einen durch den, wie er sagt, wissenschaftlichen Charakter der Philosophie be-

dingten Grund, den er aus seiner eigenen Stellung zur Philosophie ableitet, der gemäß er die „alte" Psychologie als eine falsche ansieht. Die „neue" (d. h. Beneke'sche) Psychologie setze Selbstbeobachtung und Reflexion in einem so hohen Maße voraus, daß sie Gymnasiasten nicht oder doch nicht recht gelehrt werden könne, und das Falsche wolle man doch wohl nicht auf der Schule lehren, um dann auf der Universität erst das Richtige an seine Stelle treten zu lassen.

Deinhardt empfiehlt für den Unterricht in der Logik die Elementa logices Aristotelicae (Ed. IV. Berolini, 1852) von Trendelenburg. Da dieses Buch nebst den dazu gehörigen „Erläuterungen" (2. Aufl. Berlin, 1861) in die Geschichte des philosophischen Unterrichts der preußischen Gymnasien innig verwebt ist, dürfen wir an dieser Stelle Anlaß nehmen, desselben und der von seinem Verfasser vertretenen Ansichten, wie er sie in den Vorreden der vorgenannten beiden Bücher und in einem besondern in Mützells Zeitschrift (1852, Octoberheft S. 784 ff.) abgedruckten Aufsatze ausgesprochen hat, eingehender zu gedenken. Daß das Gymnasium die Pflicht habe, wie zu andern akademischen Studien, so noch viel mehr zu dem schwierigen der Philosophie vorzubereiten, erkennt Trendelenburg unbedingt an. Vielleicht, sagt er, würden die Gymnasien dafür eines besonderen Unterrichts nicht bedürfen, wenn namentlich die Grammatik, die Mathematik und die Religion für diesen Zweck gehörig benutzt würden. Da dies aber zu selten geschehe, so sei weise vorgesehen, daß in den Schulen die Anfangsgründe der Philosophie gleichsam als προπαίδευμα gelehrt würden. Daß einem solchen Unterrichte aber die Menge der Unterrichtsgegenstände, die Verschiedenheit und der Wechsel der philosophischen Systeme und der Mangel geeigneter Bücher entgegenständen, verkennt er nicht, macht jedoch diesem Bedenken gegenüber geltend, daß die Philosophie gerade der Mannigfaltigkeit eine Einheit gebe, daß in ihr nicht nur etwas neues angefangen, sondern das Alte vollendet und tiefer erkannt werde, daß die Schule nur das, was feststehe und den Schwankungen der Meinungen nicht unterworfen sei, zu lehren habe. Die Logik des Aristoteles sei nicht veraltet; die Behandlung ihrer Elemente schließe sich noch dazu an das Gebiet des Gymnasiums aufs engste an, und darum sei der Versuch gemacht worden, in den Elementen der Aristotelischen Logik ein für den philosophischen Unterricht der Gymnasien geeignetes Buch zu bieten. Die Einrichtung des Buches dürfen wir bei der großen Verbreitung, die es gefunden, als bekannt voraussetzen. Was die Benutzung desselben betrifft, so will Trendelenburg nicht, daß der Text des Aristoteles zuerst philologisch erklärt und dann philosophisch erläutert werde, da auf solche Weise der Schüler weniger dazu angeregt werde, die logischen Verhältnisse selbst zu finden. Der Lehrer soll vielmehr umgekehrt, unabhängig von Aristoteles, „zunächst aus der Sache und in einer freien Behandlung die Bestimmungen entwickeln, welche die Paragraphen enthalten, und dann erst hinterher und gleichsam zur Bestätigung und Zusammenfassung diese Aphorismen lesen." Man hat es getadelt, daß bei der Benutzung der Trendelenburg'schen Elementa zu der Schwierigkeit der Sache noch die der Sprache komme. Dem gegenüber macht der Verf. geltend, daß die Logik und ihre termini griechischen Ursprungs seien, daß die Nothwendigkeit, die übrigens nicht bedeutenden sprachlichen Schwierigkeiten zu überwinden, dazu dienen würde, den Inhalt um so fester einzuprägen, daß endlich auf diesem Wege in einer den Gymnasien erwünschten Weise das Studium der Logik in Verbindung mit dem der griechischen Literatur gebracht werde. Auf den Wunsch, daß die Behandlung statt einer lateinischen eine deutsche hätte sein sollen, erinnert er daran, daß „von Rudolph Agricola und Melanchthon bis Gesner und Wyttenbach auf den Schulen lateinische Compendien gebraucht worden seien" und daß sein Buch nur in dieser Gestalt zum Gebrauche in Oxford gelangt sei. — Gegen die Psychologie als Theil der philos. Propäd. spricht sich Trendelenburg entschieden aus. Sie sei zu schwierig, um auf Gymnasien gründlich betrieben werden zu können,

es wiederholten sich in ihr alle Schwierigkeiten der Metaphysik; die Vorstellung einer empirischen Psychologie im Gegensatze zu einer philosophischen sei zu unbestimmt und kaum mehr so durchführbar wie zur Zeit des Wolfischen Systems; die Behandlung einzelner Begriffe, wie die des Begriffes „Seele" in Deinhardt's Schrift („der Begriff der Seele mit Rücksicht auf Aristoteles." Bromberg, 1840. 4.) sei noch keine Psychologie. Noch mehr ist er gegen die Geschichte der Philosophie, obwohl er zugesteht, daß einzelne Motive aus der Geschichte der Philosophie zum Antrieb philosophischer Betrachtungen benutzt werden könnten. So beschränkt Trendelenburg die philos. Propäd. auf die Logik, und für diese hält er ein Semester in der Oberprima mit drei wöchentlichen Stunden für ausreichend.

Trotzdem, daß die Wichtigkeit der philos. Propäd. durch Ministerialrescripte und dadurch hervorgerufene Verfügungen der Provinzialschulcollegien nachdrücklich betont worden war und in der pädagogischen Literatur ihre Vertreter*) fand, und obwohl auch durch Lehrbücher**) und Monographien der Lehrstoff methodisch bearbeitet wurde, konnte das vielfach unbequeme Fach doch in einer großen Zahl der Gymnasien keinen rechten Boden gewinnen. In wieweit die philosophische Bildung der Directoren und Lehrer dabei von Einfluß auf die Praxis war, können wir hier dahingestellt sein lassen. Jedenfalls konnte es keine Verwunderung erregen, daß im J. 1849 bei den Verhandlungen der nach Berlin berufenen Lehrerconferenz in Uebereinstimmung mit der Vorlage des Ministeriums die philos. Propäd. als besondere Lection von dem Lehrplane des Obergymnasiums ausgeschlossen wurde. Jedoch gab der Commissarius des Ministers die Erklärung ab, daß man durch die Weglassung nicht dem Inhalte in den Weg treten, wohl aber besondere Stunden dafür beseitigen wolle. (Verhandlungen über die Reorganisation der höhern Schulen. Berlin, d. 16. April — 14. Mai 1849. S. 161 ff.) Die Commission, deren Referent Mützell***) war, verlangte (jedoch, ohne damit durchzudringen) für Prima und Secunda die Vermehrung der deutschen Stunden von 3 auf 4 und motivirte dies Verlangen u. a. durch Hinweisung auf die dem deutschen Unterrichte zufallenden Erörterungen und praktischen Uebungen, welche an die Stelle der sog. philosophischen Propädeutik treten müßten. In der Plenarsitzung sprachen — freilich vergebens — für die wenigstens zu gestattende Beibehaltung der philos. Propäd. als eines besondern Faches namentlich Kiesel und Stieve. Der originelle Antrag, Religion in Secunda und Prima mit philosophischer Propädeutik abwechseln zu lassen und dann in Secunda Rechts- und Sittenlehre, in Prima Psychologie und Logik zu treiben, fand keine hinreichende Unterstützung.

Die Verhandlungen der Lehrerconferenz vom J. 1849 hatten bekanntlich keinen unmittelbaren praktischen Erfolg. Eine den Normalplan der Gymnasien in mehrfacher Beziehung modificirende Ministerialverfügung erschien erst im Anfange des Jahres 1856. Ehe wir zu ihr und ihrem Einfluße auf die philos. Propäd. übergehen, haben

*) Verwiesen werde hier noch auf Alex. Kapp, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse (Arnsberg, 1841). Er spricht sich S. 33 ff., S. 74 f. und S. 100 ff. im Sinne Hegels und Deinhardts aus.

**) Die „phil. Propädeutik für Gymnasien und höhere Bildungsanstalten" von Franz Biese (Berlin, 1845) wollen wir zwar nennen, aber nicht ohne Verweisung auf die Recension von Bonitz in der Neuen Jenaischen Literaturzeitung, 5. Jahrg. (1846), S. 261 ff.

***) Mützell sagt in seinen „Pädagogischen Skizzen, die Reform der deutschen höhern Schulen betreffend" (Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1850, Novemberheft S. 868): „Die deutschen Stunden können zunächst nur dazu dienen, um die verschiedenen Strahlen in einen Brennpunct zu sammeln, die entwickelte Denkkraft und Darstellungsfähigkeit zu controliren und theoretisch und praktisch weiter zu fördern. Insofern sind sie eine Vorbereitung auf die akademischen Studien und werden auf ihrem Höhenpuncte propädeutischer Elemente aus dem Gebiete der Philosophie nicht entbehren können.

wir jedoch noch einiger gewichtigen Stimmen zu gedenken, die sich in der Zwischenzeit über unsern Gegenstand vernehmen ließen.

Im J. 1850 besprach L. Wiese in Mützells Zeitschrift (Märzheft, S. 211 ff.) „die philosophische Propädeutik in dem neuen österreichischen Schulplane.“ Er bezeichnete in dem betreffenden Aufsatze die philos. Propäd. als unentbehrlich, möge man die Gymnasialbildung als eine relativ abgeschlossene oder als Vorbereitung zur Universität ansehen. Er erkennt in dem, was ihr wesentlich und eigenthümlich sei, das geeignetste Mittel, den Gymnasialdisciplinen Einheit und Abschluß zu geben, den Schüler bei der Vielheit der historisch aufzunehmenden Kenntnisse an geistige Selbständigkeit und an Methode zu gewöhnen, dem formalen Princip der Geistesbildung zu dienen und zugleich die beste Hodegetik für das akademische Studium abzugeben. Die sog. Einleitung des österreichischen Entwurfs (über welche wir später werden zu sprechen haben) hält er als einen abgesonderten Bestandtheil der Propäd. neben der formalen Logik und den wesentlichsten Lehren der empirischen Psychologie für entbehrlich; tüchtige Lehrer, meint er, würden in diesen beiden den Hauptinhalt der „Einleitung“ zusammenzufassen im Stande sein. Den anstößigen Namen könne man hingeben, ohne sich die Sache nehmen zu lassen, namentlich wo in Prima für das Deutsche 4 Stunden gewährt würden, könne der wesentlichste Inhalt der philos. Propäd. dort zur Sprache und zur Uebung gebracht werden. Des großen Gewichts, das gerade auf die Uebungen in der formalen Logik zu legen sei, der Nothwendigkeit, diese Uebungen zu einer disciplina mentis zu machen, anstatt in akademischer Weise Philosophie vorzutragen und dadurch den rechten Sinn für philosophische Studien, den unter Voraussetzung eines schulmäßig geübten Denkvermögens erst die Universität zu befriedigen vermöge, zu ertödten, gedenkt Wiese noch besonders in einem andern Zusammenhange und an einem andern Orte (in dem in Gelzers protest. Monatsblättern, November 1853, S. 291 ff. enthaltenen Aufsatze: „Ein Blick in das Schulwesen der Gegenwart“).

Ferner haben wir hier eine Programmabhandlung von Liedtki hervorzuheben: „Ein Beitrag zur Beurtheilung der philosophischen Propädeutik auf Gymnasien“ (Progr. des kath. Gymnasiums zu Gleiwitz vom J. 1850). Sie enthält vieles und interessantes Material für die Geschichte unseres Unterrichtsfaches. Wir finden darin einen Ausspruch Lessings: „Alle philosophischen Vorübungen überspringen und bei dem anfangen, was die Speculation Kühnes und Wunderbares hat, heißt den geraden Weg zur Schwärmerei nehmen.“ Das philos. System gehört auch nach Liedtki auf die Universität, die philosophische „Vorkenntnislehre“ aber auf die Schule, „weil sie schon als solche eine scholastische Behandlung, ein sorgfältiges, mühevolles Einüben, eine innige Verbindung zwischen Lehrer und Schüler nöthig macht.“ Mit Recht wird als eine Aufgabe der philos. Propäd. die Erregung des Verlangens nach der Philosophie hervorgehoben und an das „ignoti nulla cupido“ erinnert. Auch dem müßen wir beistimmen, daß die philos. Propäd. unterstützt werden müße durch die Lectüre von Schriften eines Garve, Herder, Kant, Schleiermacher, W. von Humboldt, Schiller u. a. Endlich findet sich auch hier wieder die Hinweisung auf die nicht zerstreuende, sondern einigende Wirkung des philosophischen Unterrichts, indem er es vorzugsweise mit Berichtigung und Begründung der wissenschaftlichen Erkenntnis zu thun habe.

In gleichem Maße wie die beiden Vorgenannten erkennt Landfermann in seinem Aufsatze: „Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und der Abiturientenprüfungsreglements“ (Mützells Zeitschr. 1855, Octoberheft S. 765 f.) die Bedeutung der philos. Propäd. an, aber im Hinblicke auf die Seltenheit der rechten Lehrer für diesen Gegenstand und auf die Schwierigkeit, ihn mit der gründlichen philosophischen Bildung und zugleich mit der didaktischen Virtuosität, die gerade ein einleitender, vorbereitender Unterricht darin erfordert, zu behandeln, kommt er zu dem Resultate, „denjenigen Anstalten, welche geeignete Lehrer für den Gegenstand besitzen, seine Betreibung zu gestatten, nach Umständen auch die Theilnahme daran auf eine Auswahl der be-

gabteren und strebenderen Schüler zu beschränken, dagegen in Anstalten, wo die Bedingungen für das Gedeihen dieses Unterrichts nicht vorhanden sind, ihn von dem Lehrplan auszuschließen."

Für unentbehrlich hält einen vorbereitenden philosophischen Unterricht Eichhoff (in dem Aufsatze: „Ueber den propädeutischen Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien" in Mützells Zeitschr. 1853 S. 433 ff.). Er will ihn aber in die engste Verbindung mit dem Hauptunterrichte des Gymnasiums gebracht haben. Hauptsächlich wegen dieser Verbindung mit dem altclassischen Unterrichte verlangt er den Wegfall der Psychologie, wenigstens als einer zusammenhängenden Disciplin. Was von dem somatischen Theile der Anthropologie auf das Gymnasium gehöre, weist er der Naturbeschreibung zu; was vom psychischen Theile derselben erforderlich sei, soll an den Religionsunterricht angeknüpft werden. Statt der Psychologie nimmt er eine Uebersicht über die Geschichte der alten Philosophie in den Kreis des Unterrichts auf, da ohne sie ein Verständnis des Cicero und Plato nicht erreichbar sei. Diese Uebersicht und die formale Logik will er nun dadurch mit dem classischen Unterrichte in eine naturgemäße und fruchtbare Verbindung gebracht haben, „daß in Prima fort und fort ein geeigneter griechischer oder lateinischer philosophischer Schriftsteller (namentlich Plato oder Cicero) gelesen und an diese Lectüre, wo es erforderlich und zuläßig ist, Erörterungen aus der Logik und der Geschichte der alten Philosophie angeknüpft und diese später in einigen Repetitionsstunden im Zusammenhange zusammengefaßt werden." Die Vorzüge dieser anknüpfenden vor einer abgesonderten Behandlung der Propäd. findet er darin, daß auf diese Weise das Bedürfnis logischer Abstractionen, Formen und Gesetze geweckt und ihre Nothwendigkeit zum Bewußtsein gebracht, also ein viel lebendigeres Interesse an dem Gegenstande als durch einen systematischen Vortrag der Logik erzeugt werde, daß ferner auf diese Art dem Schüler die Begriffe des Seins, des Werdens, der Form und des Stoffs, der Bewegung und Veränderung, ebenso die Grundbegriffe der Ethik in ihrer zuerst mehr sinnlichen und allmählich sich läuternden Auffassung bekannt werden, sodann darin, daß bei einer solchen Behandlung die logischen Gesetze, die zur Sprache kommen, auf das Maß des wirklichen Bedürfnisses zurückgeführt werden, und endlich darin, daß die Logik bei dieser Methode viel mehr, als bei einem zusammenhängenden Vortrage zu einer wirklichen geistigen Gymnastik werde. — Die Art und Weise, wie Eichhoff platonische Schriften für den philosophisch-propädeutischen Zweck benutzt wissen will und wirklich benutzt, hat er wenigstens theilweis in dem Programme des Gymnasiums zu Duisburg vom J. 1854 durch die Abhandlung veranschaulicht: „Logica trium dialogorum Platonicorum explicatio." — Auch Kiesel hatte im J. 1851 eine Abhandlung de primis artis logicae praeceptis Platone duce tradendis dem Programme des Gymnasiums zu Düsseldorf beigefügt, der er gewißermaßen Fortsetzungen in den Programmen derselben Anstalt vom J. 1857 und vom J. 1863 folgen ließ; jedoch handelt es sich bei ihm nicht um eine logische Behandlung platonischer Dialoge, sondern vielmehr darum, zu Trendelenburgs Elementen der aristotelischen Logik Beispiele aus Platos Schriften zu sammeln.

Wie schon oben angedeutet wurde, enthielt die Ministerialverfügung vom 7. Jan. 1856 über den Normalplan der preußischen Gymnasien (Stiehls Centralblatt, Jahrg. 1859, S. 162 f.) auch Bestimmungen, welche die philos. Propäd. betrafen. Darnach soll sie, wie es bei einer großen Zahl der Gymnasien bereits geschehen, nicht als ein besonderes Unterrichtsfach angesetzt, sondern ihr wesentlicher Inhalt, namentlich die Grundlehren der Logik, mit dem deutschen oder in besondern Fällen auch wohl mit dem philologischen oder mathematischen Unterrichte verbunden werden. Das Reglement für die Gymnasialabiturientenprüfungen vom 12. Januar desselben Jahres (Stiehls Centralblatt, 1859, S. 228) ordnete darauf ausdrücklich an, daß eine mündliche Prüfung in der philos. Propäd. nur bei fremden Maturitätsabspiranten stattfinden sollte. Infolge dieser Verfügung mag man die philos. Propäd., wie dies der

Provinzialschulrath der Provinz Pommern in der pommerschen Directorenconferenz 1861 nach dem darüber in Langbeins Archiv (Jahrg. 1862, S. 209) enthaltenen Berichte aussprach, an manchen Gymnasien ganz haben fallen lassen, so daß Klagen laut wurden, daß Candidaten bei den Prüfungen über die einfachsten logischen Begriffe nicht im Klaren seien und daß die Studenten die gewöhnlichsten termini nicht verständen. Das Ministerium scheint sich infolge dieser Klagen zu Anfragen veranlaßt gesehen zu haben, welche nicht nur die pommersche, sondern 1860 auch die westfälische Directorenconferenz (vgl. Neue Jahrb. f. Philol. u. Päd. Bd. 84, S. 488 ff.) beschäftigten. Auch die am 1. Juni 1862 zu Oschersleben tagende Lehrerversammlung (vgl. die eben genannte Zeitschr. Bd. 86, S. 376 ff.) behandelte das Thema. Von ihr wurde u. a. auf Krahners Anregung die Frage in Erwägung gezogen, ob es zweckmäßig sei, eine analysirende deutsche Prosalectüre in den obersten Classen der Gymnasien einzurichten und ob nicht Prosaschriften Schillers zu diesem Zwecke besonders geeignet seien. Man erkannte darin eine philos. Propäd. in concreto und empfahl zu gleichem Zwecke auch die Lectüre Lessingscher Schriften. Obwohl der Anknüpfung logischer und psychologischer Erörterungen an eine solche Lectüre ausdrücklich gedacht wurde, übersah man doch auch eine an diese Lectüre sich anlehnende ästhetische Propädeutik nicht und faßte daher den Begriff der philos. Propäd. in einem weitern Sinne, als es sonst gewöhnlich geschehen war. Dies giebt uns Veranlassung, eines Aufsatzes von W. Hollenberg über die „Ethik als Gegenstand der philos. Propäd." (Zeitschr. für das Gymnasialwesen, 1862, S. 560 ff.) zu gedenken. Der Verf. geht davon aus, daß das Bedürfnis des Geistes, der sich in dem letzten Abschnitte des Schullebens auf sich selbst besinnen solle, nicht zuerst auf die Logik führe, daß von dem Anfange mit der Psychologie vor allem die Schwierigkeit ihrer Behandlung abhalte, daß aber in dem Gemüthe des heranwachsenden lebhaften jungen Mannes ein vorwiegendes Interesse für das, was gut oder schändlich, was lieblich oder widerwärtig sei, mit einem Worte für Werthurtheile, für das Gebiet der praktischen Philosophie lebendig sei, und folgert daraus die Angemessenheit eines propädeutischen Unterrichts in der Ethik als erster Stufe des philosophischen Vorbereitungscursus.

Als ein Resultat der oben erwähnten Anfrage des Ministeriums, die sich nicht bloß auf die philos. Propäd., sondern auf den gesammten deutschen Unterricht, mit welchem jene ja durch den Erlaß vom 7. Jan. 1856 zunächst in Verbindung gebracht worden war, bezogen hatte, dürfen wir vielleicht das Ministerialrescript vom 13. Dec. 1862 über den deutschen Unterricht auf Gymnasien betrachten. (Vgl. Stiehls Centralblatt, 1863, S. 21 f.). Darin findet sich namentlich folgende Stelle: „Ein systematischer Unterricht in der Philosophie geht über die Bestimmung des Gymnasiums hinaus, während eine so viel wie möglich auf heuristischem Wege vermittelte psychologische Belehrung über die Vermögen der menschlichen Seele und ihrer auf das Denken und Erkennen gerichteten Thätigkeit, propädeutische Uebungen zur Entwickelung des Denkvermögens, Einführung in die Methode des wissenschaftlichen Erkennens und vornehmlich die Anregung des philosophischen Interesses zu den wichtigsten Aufgaben der obersten Gymnasialclassen gehören. Der gesammte wissenschaftliche Unterricht in denselben, besonders ein rationeller Sprachunterricht und alle mathematische Wissenschaft, enthält zwar an sich auch eine philosophische Propädeutik, und die eigenen Productionen der Schüler geben immer aufs neue Gelegenheit, auf die Nothwendigkeit logischer Consequenz der Gedanken und der dadurch bedingten Ordnung der Darstellung aufmerksam zu machen; aber es ist unerläßlich, daß die den Objecten immanenten und alle Wissenschaften verbindenden logischen Gesetze auch für sich selbst den Schülern verständlich und geläufig werden." Weiter wird auf die Nothwendigkeit logischer Uebung nachdrücklich hingewiesen. Die für die philos. Propäd. erforderliche Zeit an der geeignetsten Stelle innerhalb der normalmäßigen Stundenzahl auszumitteln und den betr. Unterricht eventuell auch um einer mehr zusammenhängenden Behandlung

willen auf einen Theil des Schuljahres, etwa auf das Wintersemester, zu beschränken, dies wird den Directoren überlassen. Wiederholt empfohlen werden die Elementa logices Aristotelicae von Trendelenburg. Die Provincialschulräthe sollen dem Gegenstande ihre besondere Aufmerksamkeit zuwenden, und in den Abiturientenzeugnissen soll dem Urtheile über das im Deutschen Erreichte noch eine Bemerkung darüber hinzugefügt werden, ob der Abiturient mit den Elementen der Psychologie und der Logik sicher bekannt sei.

Mit dieser Verfügung ist vorläufig die preußische Schulgesetzgebung, soweit sie sich auf unsern Gegenstand bezieht, geschlossen. Wenn wir jetzt zu der Auffassung übergehen, welche in Oesterreich für die Behandlung der ph. Pr. maßgebend geworden ist, so werden wir durch den Antheil, den Bonitz an der jetzigen Organisation der dortigen Gymnasien hat, auf eine Beziehung zu Herbart, dessen Anhänger Bonitz ist, hingewiesen. Wir besitzen von Herbart keinen unsern Gegenstand ausführlicher oder wenigstens in abgerundeter Form behandelnden Aufsatz. Der oben erwähnte, für den Schulrath Clemens bestimmte, welcher der zweiten Ausgabe des „Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie" als Anhang beigegeben war, bietet nur einzelne Vorschläge. Für einen besondern philosophischen Unterricht verlangt Herbart ein Vierteljahr lang 4 Stunden wöchentlich Logik auf Secunda und ein Halbjahr lang ebenso viele Stunden Psychologie, außerdem noch 20 Stunden zu einer Uebersicht über die Geschichte der Philosophie. Die neue, noch in der Gährung begriffene Philosophie will er vom Gymnasium ferngehalten wissen; die Parteilichkeit der Lehrer für diese oder jene Seite soll den Schüler nicht ergreifen. Für die Psychologie verweist er den Lehrer auf Locke und wo möglich auf Sextus Empiricus. Für die Logik fordert er namentlich auch die Herbeischaffung einer großen Mannigfaltigkeit von richtigen Beispielen, besonders zu den Definitionen und Divisionen, auch zu den Figuren der Schlüße, die er für diesen Zweck so wenig wie Hegel gering achtet. Neben diesem besondern Unterrichte soll nach Herbart die Lectüre des Cicero und des Plato Gelegenheit schaffen, daraus „die Ethik zu schöpfen". Rückblicke auf die Logik sollen allenthalben gelegentlich geschehen, praktische Uebungen darin ihre Stelle bei den deutschen Ausarbeitungen finden. Dies sind etwa die positiven Vorschläge, die Herbart macht. Wichtiger als sie ist seine Auffassung der Aufgabe, welche die ph. Pr. zu lösen hat. Er hat sich nirgends darüber direct und im Zusammenhange ausgesprochen; wir müßen aus gelegentlichen Aeußerungen schließen. „Der Jüngling soll denken; aber er soll wissen, sein Denken sei nur ein Versuch, dem noch gar viele Umwandlungen bevorstehen". Der Inhalt des Locke'schen Werkes soll nicht etwa in einem Auszuge dogmatisch mitgetheilt werden; der Lehrer soll „sich die Stellen auszeichnen, wo Locke sich vorzüglich anstrengt und seinen (in der That engen) Gesichtskreis zu erweitern sucht". Aus der Geschichte der Philosophie soll der Schüler historisch lernen, „daß Männer vom höchsten Geiste durch Untersuchungen und Behauptungen berühmt geworden sind, wozu ihm weder Locke noch Cicero, weder die Logik noch die Mathematik und die Philologie den Schlüssel darbieten". Sie soll dem Anfänger die natürlichsten Stufen zeigen, auf denen sein Nachdenken sich erheben könne (vgl. kl. Schriften III, S. 153). Nehmen wir zu solchen Aeußerungen noch das Fragment, welches in den Kl. philos. Schriften (III, S. 105) unter der Ueberschrift „Vorbereitung zur Philosophie auf der obersten Classe eines Gymnasiums" abgedruckt ist, so wird uns deutlich, daß Herbart die Aufgabe der ph. Pr. nicht allein durch einen Unterricht in der Logik und empirischen Psychologie zu lösen meinte, sondern auch durch eine eigentliche Einleitung in die Philosophie das Bedürfnis nach ihr erweckt haben wollte. Und diese Einleitung und ihr Verhältnis zur ph. Pr. überhaupt ist es namentlich, derentwegen wir uns mit den Ansichten, welche H. Bonitz im J. 1846 in seiner oben erwähnten Recension der ph. Pr. von Wiese niedergelegt hat, näher bekannt machen müßen. Unter dem Bedürfnisse nach Philosophie versteht Bonitz „die bestimmte und klare Einsicht, daß neben

und über allen andern Wissenschaften, zu welchen das Gymnasium den Grund legt, eine andere Wissenschaft nothwendig ist, wenn jene überhaupt Halt und sichern Bestand haben sollen". Um eine solche Nothwendigkeit zu ahnen, soll der Schüler den scheinbar so sichern Boden der Erfahrung als einen von Zweifeln untergrabenen, die höchsten Begriffe, welche alle Wissenschaften der Natur und des Geistes beherrschen, als durch die größten Schwierigkeiten und schneidendsten Widersprüche verdunkelt, das sittliche Urtheil mit seinem unabweisbaren Anspruche auf unbedingte Gültigkeit als widersprechend den Gleiches beanspruchenden ihm entgegengesetzten Ansichten in der Gegenwart wie in der historischen Entwickelung der Völker, als in den Streit zwischen Freiheit und Nothwendigkeit verwickelt erkennen. So soll es ihm klar werden, welches die Aufgabe der Philosophie sei, aber so, daß dadurch ebenso gut der Eingang gewonnen werde zu einem Systeme, welchem der innere Widerspruch Kriterium der Wahrheit sei, wie für ein entgegengesetztes, welches ihm zu entkommen sich bemühe, oder für jede andere Richtung philosophischer Forschung. Durch eine solche Einleitung in die Philosophie und Darlegung ihrer Aufgabe werde auch die Lösung der zweiten Aufgabe der ph. Pr., zu einem gründlichen Studium der Philosophie zu befähigen, wesentlich befördert werden. Obwohl auch der Unterricht in jedem Lehrgegenstande des Gymnasiums, wenn er das Ziel des Wissens richtig vor Augen habe, hierzu mitwirke, empfehle sich doch gerade mit Rücksicht auf diese zweite Aufgabe der Propädeutik der Unterricht in der formalen Logik, da ihre Grundzüge für ein reiferes Alter zu leicht und einfach seien, da sie mit vielen Schuldisciplinen in so naher Berührung stehe und da es für das Universitätsstudium der Logik, bei welchem ihre Stellung zur Psychologie und Metaphysik, ihr formaler oder realer Charakter in den Vordergrund treten müßten, von Wichtigkeit sei, das allgemein Anerkannte voraussetzen zu dürfen. Für die Aufnahme der Psychologie und der Geschichte der Philosophie in den Unterrichtskreis des Gymnasiums spricht sich dagegen Bonitz in jener Recension nicht aus. Empirische Psychologie, sagt er, sei weder Philosophie noch Propädeutik, sondern Naturbeschreibung, und philosophische Psychologie sei der schwerste Theil der gesammten Philosophie, in welchem sich alle Fäden derselben durchkreuzten. Mit einer zusammenhängenden Geschichte der Philosophie will Bonitz jedoch keineswegs das Verfahren ausschließen, nach dem „manche von den Schwierigkeiten, welche die Nothwendigkeit der Philosophie erweisen und ihre Aufgabe näher bezeichnen, an den Gedanken derjenigen Philosophen entwickelt werden, bei welchen sie in besonderer Kraft und Reinheit als Antrieb ihres Philosophirens hervorgetreten sind, aber dies ohne alles gelehrte Nebenwerk, ohne allen Anspruch auf historischen Zusammenhang oder auf Darstellung eines Systems als solchen". Was die der ph. Pr. zu widmende Zeit anlangt, so fordert Bonitz für jedes der beiden Wintersemester in Prima 2 wöchentliche Stunden, so daß in dem einen Winter die Logik, in dem andern die „Einleitung" absolvirt werde.

Der österreichische Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen vom Jahre 1849 (vgl. den Art. „Oesterreich"), zu dem wir nun übergehen können, bestimmt für die im Lehrplane mit 2 wöchentlichen Stunden während des letzten Schuljahres bedachte ph. Pr. als Pensum die formale Logik und Psychologie. Der Unterricht soll jeden Schein vermeiden, als ersetze er das wirkliche Studium der Philosophie, und sich namentlich mit den Gebieten begnügen, die außerhalb des Streites der Systeme gelegen sind. Mit den übrigen Lehrgegenständen soll er in einen unterstützenden Zusammenhang treten. „Ergänzung der Erfahrungskenntnisse von der Außenwelt durch erfahrungsmäßige Auffassung des Seelenlebens, zusammenhängende Kenntnis der allgemeinsten Gedankenformen als Abschluß des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden wissenschaftlichen Unterrichts" soll das von diesem Unterrichte zu erstrebende Ziel sein. Als wünschenswerth aber soll sich anschließen eine Einleitung in die Philosophie, welche „Aufgabe und Nothwendigkeit der Philosophie als der alle andern Wissenschaften ergänzenden und abschließenden Wissenschaft" zu entwickeln habe.

Zu diesem Zwecke wird gestattet, die wöchentliche Stundenzahl da, wo der Lehrer ein passendes Lehrbuch vorschlägt, um eine Stunde zu vermehren. Die Schwierigkeiten in der Behandlung dieses Gegenstandes werden als der Grund bezeichnet, daß nicht sofort allgemein auf ihm bestanden werde. — Der Ministerialerlaß vom 16. Dec. 1854 verhieß dem propädeutischen Unterrichte eine „größere Ausführlichkeit" und dem Lehrzweige selbst die Erhebung zum Gegenstande der Maturitätsprüfung. Der Erlaß vom 10. Sept. 1855 dehnte den Unterricht in der ph. Pr. auf die zwei obersten Classen (d. h. auf die beiden einjährigen Curse der 7. und 8. Classe) aus, und der Erlaß vom 5. Febr. 1856 bestimmte, daß die formale Logik in der 7., die empirische Psychologie in der 8. Classe gelehrt werden sollte. Die günstigeren Umstände, deren sich das Unterrichtsfach infolge dieser Anordnungen zu erfreuen hat, gestatten eine durchgehendere Aufnahme der „Einleitung" in das Lehrpensum. Daher hat auch Rob. Zimmermann in der zweiten Auflage seiner zunächst für die österreichischen Gymnasien bearbeiteten „Philosophischen Propädeutik" (Wien, 1860) der Logik und der empirischen Psychologie eine „Einleitung" hinzugefügt (vgl. zu dem Vorstehenden die Vorrede Zimmermanns).

Was die Stellung unseres Unterrichtsfaches in den Gymnasien anderer Länder anlangt, so verweisen wir auf die betr. Artikel der Encyklopädie namentlich über Baden (I, S. 403 und 409), Bayern (I, S. 445 und 453), Hannover (III, S. 307), Hessen-Darmstadt (III, S. 522 f.), Nassau (V, S. 69), Frankreich (II, S. 461 und 468). Nachtragen wollen wir Folgendes.

Das Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreich Sachsen vom 27. Dec. 1846 nannte in §. 36 die Propädeutik der Philosophie als Unterrichtsgegenstand und bestimmte in §. 41 für sie in der obersten der 6 anderthalbjährigen Classen wöchentlich 1 Stunde. Nach §. 54 hatte sie sich auf eine möglichst kurz zu fassende Erörterung der wichtigsten Grundbegriffe der Logik in einem halbjährigen Cursus und auf diejenigen Primaner, welche mit Ablauf des Halbjahres die Universität beziehen, zu beschränken. Durch die Ministerialverordnung vom 29. Oct. 1847 wurde gestattet, daß für die ph. Pr. auch ein einjähriger Cursus in den Lehrplan aufgenommen und dieser Unterricht nicht bloß den Abiturienten, sondern zugleich der ganzen Classe ertheilt werde. Er sollte lediglich in einem Vortrage der Logik bestehen, der sich etwa an Trendelenburgs Elemente anschließen könne und nicht bloß doctrinär sein dürfe, sondern mit praktischen Uebungen verbunden werden müße. Hinzugesetzt wurde aber: „Will jedoch ein Lehrer von Zeit zu Zeit in einem der für den Aufenthalt in Prima festgesetzten drei Semester zur Abwechslung und nach Beendigung des für die Logik bestimmten einjährigen Cursus einen geschichtlichen Grundriß der griechischen Philosophie geben oder einige Grundbegriffe der Psychologie erörtern, so mag ihm auch solches freigestellt sein". Die Verordnung bezog sich zunächst auf die Landesschule zu Meißen und war jedenfalls eine Antwort auf einen durch den Oberlehrer Graf daselbst veranlaßten Antrag. Zu vergleichen ist daher dessen Programmabhandlung vom J. 1847: „Die philosophische Propädeutik im Gymnasialunterricht". Der Verf. verlangt in erster Linie Logik und Psychologie und in zweiter eine kurze Geschichte der alten Philosophie bis zu Cicero herab und eine gedrängte Uebersicht des Kant'schen Systems. Dabei hält er es für „wichtiger, das formale Interesse zu spannen, welches an der Operation des philosophischen Denkens selbst Freude findet, als das materiale, welches nach Resultaten lüstern macht".

Aus den betr. Stellen des Artikels über Bayern geht hervor, daß die ph. Pr. aus den dortigen Gymnasien seit dem Erlaß der Schulordnung vom 13. März 1830 verschwunden ist. Auch die „revidirte Schulordnung" vom 24. Febr. 1854 nahm sie nicht wieder auf. Dieser letztern sind keine Motive beigefügt. In dem Commissionsberichte zu der Schulordnung von 1830 findet sich aber S. 4 folgende Stelle: „Das für diese Classen ausdrücklich vorgeschriebene Lesen philosophischer Werke des Alterthums bietet Gelegenheit genug dar, die Aufgaben der Philosophie zu berühren, zur Kenntnis

ihrer Geschichte den Grund zu legen und die Logik praktisch zu lehren. Angemessener, als einen philosophischen Vortrag, erachteten wir dem jugendlichen Alter die Theorie der redenden Künste, sowohl ihrer minderen wissenschaftlichen Strenge, als der Verbindung wegen, in welche sie mit den Sprachstudien gesetzt werden kann" (vgl. den Aufsatz „über die revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern" in der Zeitschr. für die österr. Gymnasien, 1854 Heft V.). — Nicht übergehen dürfen wir die Ansicht eines hervorragenden bayrischen Schulmannes. C. Fr. von Nägelsbach verweigert in seiner von Autenrieth herausgegebenen „Gymnasialpädagogik" (Erlangen, 1862. S. 9) der Philosophie jede Stelle im Gymnasium, da sie ein Wissen vom Wissen sei und das Erkennen selbst zum Gegenstande der Erkenntnis mache und da dies dem jugendlichen Geiste, der ans Denken und Wissen sich erst gewöhnen müße, nicht „sofort" als Object vorgelegt werden könne.

In den hannöverschen Gymnasien ist, abgesehen von dem Gymnasium zu Meppen (Encykl. III, S. 370), die ph. Pr. kein besonderes Unterrichtsfach. Ihr Inhalt kommt zu seinem Rechte in andern Fächern. Dafür spricht sich auch Hoffmann zu Lüneburg in der Vorrede zu seinem „Abriß der Logik" (Clausthal, 1859) aus. Er will die Logik und die Grundzüge der Aesthetik in der obersten Classe an den Unterricht im Deutschen angeknüpft haben und findet in beiden Theilen der Philosophie den Vorzug, „daß sie dem Geiste des Schülers gerade die Gesetze zur Klarheit bringen, die im ganzen Gymnasialunterricht ununterbrochen, aber nur halbbewußt, zur Anwendung kommen". Ebenso überzeugt von der Nothwendigkeit der ph. Pr. im Gymnasium wie Hoffmann ist Lattmann in Göttingen („Ueber die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium", Göttingen, 1860. S. 223 f.). Er hält die Philosophie für ein so wesentliches Stück der alten Bildung, daß sie in den philosophischen Schriften Ciceros und Platos, welche gelesen werden können, nicht genügend vertreten sei. Soll aber Logik nach Hoffmanns Abriß in den deutschen Stunden gelehrt werden, so wird es allerdings wohl zu dem kommen, was Dietsch in seiner Recension des Lattmannschen Buches (N. Jahrb. für Philol. u. Päd., 86. Bd., S. 30) voraussieht, daß die ph. Pr. nicht eigentlich ein integrirender Theil des deutschen Unterrichts ist, sondern daß dieser von Zeit zu Zeit auf einige Wochen unterbrochen wird, um in den für ihn festgesetzten Stunden die philosophischen Pensa zu behandeln. — Uebrigens scheint in Hannover der propäd. Unterricht in der Philosophie seitens der Schulbehörde mehr geduldet als gefordert zu werden, da der Chef des hannöverschen Gymnasialwesens, Kohlrausch, in dem Aufsatze: „Auch zur Revision des Lehrplans der höhern Schulen und des Abiturientenprüfungsreglements" (Mützells Zeitschr., 1856, S. 215) für seine Ausschließung vom Gymnasium stimmt: „Wir haben schon so viel von den akademischen Disciplinen in das Gymnasium aufgenommen; überlassen wir lieber die Philosophie ganz der Universität, damit sie doch außer den Fachwissenschaften ein eigenes Feld freier Geistesthätigkeit für sich zur Bearbeitung behalte".

Im Königreiche Württemberg besteht jetzt keine allgemeine auf die ph. Pr. bezügliche Norm. Im Gymnasium zu Stuttgart wird nach den Programmen im letzten Jahrescursus empirische Psychologie und Logik nach Becks Grundriß durchgenommen. Die „Instruction für die Lehrerconvente zur Beurtheilung dessen, was zur Reife für die Universität erfordert wird" v. J. 1855 (Päd. Revue, 44. Bd., S. 27 f.) nennt in §. 2 die ph. Pr. noch als Gymnasialfach, und die „Instruction zur Vornahme der Maturitätsprüfung für die hierzu bestellte Commission" von demselben Jahre (Päd. Revue, 44. Bd., S. 28 f.) ordnet eine schriftliche Prüfung in der Logik an. Mit Beziehung auf den „Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Schulen Württembergs" vom J. 1848 erwähnt Roth (Päd. Revue, 22. Bd., S. 263) die große Uebereinstimmung, mit welcher die Entfernung des philosophischen Unterrichts aus dem Lehrplane gewünscht werde. Er selbst erklärt sich mit diesem Wunsche insofern einverstanden, als er bekennen müße, mit eigenen wiederholten Versuchen in Be-

handlung der Psychologie und Logik nie viel ausgerichtet zu haben. Dagegen aber hält er eine anderweitige Vorbereitung zum philosophischen Studium für nöthig und schlägt in dieser Beziehung vor, im letzten Gymnasialjahre das 5., 6. und 7. Buch der Nikomacheischen Ethik mit den Schülern so zu behandeln, daß zwar der Text wie ein anderer griechischer von denselben vollständig mündlich übersetzt, aber nur der Inhalt ausführlich besprochen und zu kurzen psychologischen Betrachtungen und logischen Uebungen verwandt werde. — Für die Beibehaltung der Psychologie und namentlich der Logik sprach sich in dem Programme des Gymnasiums zu Stuttgart vom J. 1852 Pfizer aus („die ph. Pr. auf den Gymnasien, nebst einigen logischen Aphorismen"). Er ist der Ansicht, daß der Vortrag der Logik, die er in die engste Verbindung mit der Psychologie gesetzt haben will, angemessen, lebendig, genetisch behandelt, wenn er die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen wisse, das Denken, die Fassungs-, Unterscheidungs- und Urtheilskraft und auch die Sprachgewandtheit übe und dem Schüler den Werth und die Unentbehrlichkeit eines positiven Wissens zum Bewußtsein bringe, dessen Mangel durch die Beweglichkeit und Energie des Denkens nie völlig ersetzt werde. Als den rechten Ort für den Unterricht in der Logik bezeichnet er das Gymnasium, nicht die Universität, weil die Logik, wenn sie als etwas Lebendiges erscheinen solle, die dialogische Erörterung verlange. Entschieden aber tritt er der Verbindung des logischen Unterrichts mit andern Fächern entgegen, weil die Combination mehrerer Zwecke zerstreue und verwirre. Denkbar erscheint ihm ein solches Verfahren etwa nur dann, wenn ein Lehrer mehrere Jahre hindurch dieselben Schüler in vielen Fächern weiterführe und sie nach einem reiflich erwogenen Plane allmählich mit dem ganzen Gebiete der Logik bekannt mache.

Die „Ordnung der beiden Landesgymnasien" des Herzogthums Sachsen-Meiningen-Hildburghausen vom J. 1836 erklärt den Vortrag der Logik und empirischen Psychologie „zum genügenden Abschluß der Schulbildung und zur gründlichen Vorbereitung auf die akademischen Studien" für unentbehrlich. Die Logik soll dem Schüler als Lehre von den Gesetzen des verständigen Denkens am Ende des Cursus einen freien Blick in die Theorie der bei Erlernung der Sprachen, der Größenlehre und anderer Lehrobjecte gewährten Verstandesübung eröffnen und ihm die einfachen Principien, nach denen er bisher thätig gewesen, in klarer Uebersichtlichkeit vorlegen. Dadurch erst werde er befähigt, aus der Schule zu scheiden und sich in einem höhern Lehrkreise dem Studium der Wissenschaft zu widmen. Die wahre Wissenschaft erwerbe sich nur im Studium der Philosophie, und sei auch diese selbst in der Schule nicht lehrbar, so liege es doch „einem für das Studium der Wissenschaft vorbereitenden Institute ob, den Schüler vor seinem Abgange mit der Aufgabe, die ihm weiterhin gestellt ist, bekannt zu machen, anzudeuten, was er vermittelst der Philosophie zu erstreben habe, und ein sehnliches Verlangen nach dem Studium derselben in ihm anzuregen". Dazu vermöge der Vortrag der Logik nicht zu wirken, indem sie dem Schüler mehr darlege, was er habe, als was ihm fehle, und ihm wohl die Fähigkeit gebe, einen philosophischen Unterricht zu empfangen, aber darum noch nicht das Verlangen einflöße, diese Fähigkeit zu gebrauchen. Dies zu leisten soll nun ein zweckmäßiger Vortrag der empirischen Seelenlehre im Stande sein. „Indem der Lehrer," heißt es, „von der äußeren Erscheinung des Menschen und dessen ersten sinnlichen Functionen ausgeht, anfangs nur den geistigen Keim, der auch in diesen Functionen schlummert, nachweist, dann an der Hand empirischer Beobachtung diesen Keim vor den Augen der Schüler zur Entfaltung bringt und endlich den innern Menschen in seinem entwickelten Organismus so erscheinen läßt, daß die Seele sich nicht als eine Einigung von Fähigkeiten, sondern von Thätigkeiten darstellt, die mit einer gewißen Nothwendigkeit sich in der Hervorbringung irgend eines geistigen Products zu erkennen geben, gelangt er endlich, indem er das Wesen der denkenden Vernunft darlegt, zur Nothwendigkeit der Philosophie, und indem er die Aufgabe derselben deutet, schließt er." — Dem ent-

sprechend bilden Logik und empirische Psychologie den Inhalt der ph. Pr., für welche in der zweijährigen Prima eine wöchentliche Stunde angesetzt ist. — Als man im J. 1846 eine Verminderung der Lehrstunden bezweckte, wurde die einstündige Propädeutik gestrichen. Nach Rittweger („die ph. Pr. und der deutsche Unterricht in den obern Classen des Gymnasiums" im Progr. des Gymnasiums zu Hildburghausen vom J. 1853 wurde in den vorhergehenden Verhandlungen ausdrücklich ausgesprochen, „daß den Schülern nicht entzogen werden dürfe, was ihnen durch den Unterricht in der ph. Pr. früher geboten worden sei; nur solle die Vorbereitung auf das philosophische Studium nicht in besondern Lectionen, sondern so geschehen, daß die in andern Disciplinen vielfach sich bietenden Anlässe zur Erörterung philosophischer Fragen auf eine zweckmäßige und dem Standpuncte der Schüler angemesseue Weise benutzt würden". — Rittweger unterscheidet eine allgemeine und eine specielle Propädeutik. Zu jener soll der gesammte Unterricht beitragen; diese soll dem Schüler bestimmte philosophische Kenntnisse mittheilen und ihn allmählich in die Art und Weise einführen, wie die Philosophie die ihr angehörigen Begriffe bearbeite. Im weiteren Verlaufe der Abhandlung zeigt er, wie die logische und ästhetische Propädeutik schon von Tertia an mit dem deutschen Unterrichte zu verbinden sei.

Wir haben unsern historischen Ueberblick, soweit er das Gymnasium betrifft, beendigt und kommen nun dazu, uns selbst eine Ansicht über das, was dem Gymnasium in Beziehung auf die Philosophie zu thun obliegt, zu bilden. Dabei haben wir nicht nur an das Resultat unserer einleitenden Betrachtung anzuknüpfen, sondern auch dasjenige zu Rathe zu ziehen, was uns die Geschichte der ph. Pr. im Gymnasium gelehrt hat.

Das Gymnasium soll durch seinen Unterricht zu einem gründlichen philosophischen Studium befähigen und das Bedürfnis nach Philosophie erwecken. Der erste Theil dieser Aufgabe setzt außer einem bestimmten Maße allgemeiner wissenschaftlicher Bildung, welches das Gymnasium durch seinen gesammten Unterricht anstrebt, Bekanntschaft mit den Gesetzen des Denkens und Uebung in ihrer Anwendung voraus. Die formale Logik ist also jedenfalls eines der Mittel zur Lösung der philosophischen Aufgabe des Gymnasiums. Die Denkgesetze, welche sie lehrt, enthalten die Norm nicht nur für das philosophische, sondern für jedes wissenschaftliche Denken; die Logik ist darum Propädeutik für jedes wissenschaftliche Studium und deshalb oft nicht nur ohne Widerstreben, sondern sogar mit Vorliebe in den Unterrichtskreis des Gymnasiums aufgenommen worden. Allein sie befähigt zwar, wie die Meininger Gymnasialordnung treffend sagt, einen philosophischen Unterricht zu empfangen; aber sie flößt kein Verlangen darnach ein und bedarf daher, wenn die ph. Pr. ihren Zweck erreichen soll, nach dieser Richtung einer Ergänzung. Die eben genannte Schulordnung sieht als solche die empirische Psychologie an. In den meisten Ländern bilden Logik und empirische Psychologie den Inhalt der ph. Pr. Es entsteht für uns die doppelte Frage, ob die empirische Psychologie ein nothwendiger Bestandtheil der ph. Pr. ist und ob sie geeignet ist, in dem Schüler das Bedürfnis nach Philosophie zu erwecken, die Ueberzeugung von ihrer Nothwendigkeit und ein Verständnis ihrer Aufgabe hervorzurufen, mit einem Worte, die Zwecke der von Bonitz geforderten und in Oesterreich als wünschenswerth bezeichneten „Einleitung" zu erfüllen. Die Philosophie findet ihre Probleme auch in den Begriffen, mit denen wir das in der innern und äußern Erfahrung Gegebene begreifen. Diese Begriffe werden ihr von der empirischen Psychologie und den Naturwissenschaften als denjenigen Wissenschaften dargeboten, welche sich mit unserer innern und äußern Erfahrungswelt beschäftigen. Aber das Studium der empirischen Psychologie ist nicht nur in demselben Sinne wie die Naturwissenschaften, sondern in weit umfassenderer Weise eine Vorbereitung für das Studium der Philosophie; denn „wenn sich auch nicht verkennen läßt, daß, inwiefern Psychologie und Naturwissenschaften ihren tiefsten Gründen nach in der Metaphysik wurzeln, beide in dem gleichen Verhältnisse zur Philo-

sophie stehen, so ist ihre Stellung doch insofern wesentlich verschieden, als nicht umgekehrt auch die Philosophie an beiden gleiches Interesse nimmt" (Drobisch, empirische Psychologie, S. 2). Die Geschichte der neuern Philosophie lehrt sattsam, daß gerade in der Psychologie so häufig der Schwerpunct der ganzen Philosophie gefunden worden ist, ja daß sogar diese in jener bei einzelnen Denkern ganz aufgegangen ist. Dazu kommt, daß sich die gesammte Philosophie an unsere Begriffswelt wendet. Sollte es daher nicht nöthig sein, vor dem Philosophiren den innern Sinn zu üben, wie man bei einer richtigen Gliederung des Unterrichts vor einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit der uns umgebenden Natur die äußeren Sinne zu üben bestrebt ist? Eine solche Uebung des inneren Sinnes wird dem Schüler durch den Unterricht in der empirischen Psychologie, wenn er richtig ertheilt wird, gewährt. Keineswegs ist es jedoch unsere Meinung, die empirische Psychologie in ihrer Vollständigkeit zu einem Lehrgegenstande des Gymnasiums machen zu wollen. In ihr Gebiet fallen alle Aeußerungen des geistigen Lebens, ebenso die Thatsachen des wissenschaftlichen, wie die des gemeinen Bewußtseins. Die sinnlichen Warnehmungen, die Aeußerungen des Gedächtnisses, der Erinnerung, der Aufmerksamkeit, des verständigen Denkens und der vernünftigen Ueberlegung, die Gefühle des Angenehmen, des Schönen und des Guten, das Gewissen, die Affecte, die Begierden und Leidenschaften, die Herrschaft des Willens, dies alles sind Gegenstände des gemeinen Bewußtseins, Probleme, welche die natürliche Selbstbeobachtung der Psychologie entgegenbringt, im Gegensatze zu denen, welche ihr die Wissenschaft bietet, zu den Thatsachen des wissenschaftlichen Bewußtseins. Von dem Gymnasialunterrichte in der empirischen Psychologie müßen selbstverständlich die letzteren so weit ausgeschlossen bleiben, als sie der über die Schule hinausgehenden Wissenschaft angehören. Dies gilt in vollem Maße von denjenigen Problemen, welche der Psychologie von der Philosophie vorgelegt werden. Von der philosophischen Ueberzeugung hängt es ab, ob man die aus dieser Quelle geschöpften psychischen Erscheinungen als wahre Thatsachen des wissenschaftlichen Bewußtseins anerkennen kann. Der Psycholog, der sich mit ihnen beschäftigt, muß auf einem bestimmten philosophischen Standpuncte stehen. Durch diesen Standpunct wird z. B. die Theorie des räumlichen und zeitlichen Vorstellens, des logischen Denkens, der Sittlichkeit wesentlich bedingt. (Vgl. Drobisch a. a. O. S. 3 ff.) Wenn sich der Gymnasialunterricht in der empirischen Psychologie auf solche Phänomene einläßt, so versetzt er den Schüler auf einen bestimmten philosophischen Standpunct oder spricht vielmehr mit ihm über Gegenstände, welche sich in Wahrheit noch gar nicht in seinem Bewußtsein vorfinden, und hat es also für ihn gar nicht mehr mit Empirie zu thun. Die Grenzen, welche ein solcher Unterricht einhalten muß, sind abhängig von der Bildungsstufe des Schülers. Das Gymnasium wird sich also bei seinem Unterrichte in der empirischen Psychologie im wesentlichen auf die Thatsachen des gemeinen Bewußtseins zu beschränken haben. Wir werden nach allem bisher Gesagten einerseits zwar zugeben müßen, daß die empirische Psychologie — wenn auch nur innerhalb gewißer Grenzen — ein Bestandtheil der philosophischen Propädeutik ist, andererseits aber auch die Unmöglichkeit nicht leugnen können, sie im Sinne von Bonitz als eine Einleitung in die Philosophie zu benutzen. Während die Logik und die empirische Psychologie dem philosophischen Studium die erforderliche Grundlage geben und zu demselben befähigen, ist es die Aufgabe der Einleitung, das Verlangen nach ihm zu erwecken, den Sinn für philosophisches Denken zu erregen und die klare Einsicht von der Nothwendigkeit einer Wissenschaft hervorzurufen, welche den übrigen Halt und sichern Bestand giebt. Gerade darin, daß die ph. Pr. der Gymnasien diese Hauptaufgabe meist nicht löste, liegt ein sehr gewichtiger Grund des so oft beklagten Mangels an philosophischem Interesse bei der studirenden Jugend. Ignoti nulla cupido.

Worin der Inhalt der „Einleitung" zu bestehen hat, ist von Bonitz im allgemeinen angegeben worden. Hinsichtlich der specielleren Ausführung verweisen wir auf Zimmermanns bereits citirte „philosophische Propädeutik", neben welcher Herbarts „Lehr-

buch zur Einleitung in die Philosophie" zwar nicht als Leitfaden für den Gymnasialunterricht benutzt werden soll, aber jedenfalls nicht unberücksichtigt bleiben darf. Daß wir durch Bezeichnung gerade dieser Bücher einer Einleitung nicht in die Philosophie überhaupt, sondern in die Herbart'sche Philosophie das Wort redeten, diesen Vorwurf weisen wir im voraus entschieden zurück. Die Propädeutik muß — darin stimmen wir mit Bonitz und Herbart überein — dem Streite der Systeme mit Gewissenhaftigkeit fern bleiben. Das philosophische Bedürfnis soll erregt werden; auf welchem Wege es befriedigt, welche Richtung das daraus hervorgehende philosophische Denken dereinst nehmen wird, kann und darf sich erst in der Beschäftigung mit der Philosophie selbst zeigen. Ohne Kenntnis der Zweifel, die den sichern Boden der Erfahrung untergraben, und der Schwierigkeiten, die den Begriffen innewohnen, mit welchen wir das um uns und in uns Seiende und Geschehende nach der gemeinen Weltansicht auffassen, ohne eine Scheidung derjenigen Begriffe, welche ihrer Natur nach auf die Erkenntnis, und derer, welche auf die Beurtheilung des Gegebenen gehen, d. h. ohne die Einsicht in den Gegensatz der theoretischen und ästhetischen Auffassung der Dinge, ohne die Unterscheidung von Begriffen, welche, wie die des Schönen und Guten, einer objectiven und allgemeingültigen Beurtheilung zu Grunde liegen, von solchen, die, wie die des Nützlichen und Angenehmen, nur eine subjective und individuelle Werthschätzung ausdrücken, ohne ein Nachdenken über den Zweifel, ob es etwas gebe, was einen Werth an sich habe, ohne ein Eingehen auf die Frage nach den höchsten Principien der Sittlichkeit kann von einem erwachten philosophischen Bedürfnisse, von einem klaren Verlangen nach philosophischer Forschung keine Rede sein. Welchen Inhalt die Einleitung in die Philosophie haben müße, ergiebt sich hiernach von selbst, zugleich aber die Möglichkeit einer vorläufigen Orientirung über die einzelnen Disciplinen, in welche die Philosophie als Wissenschaft zerfallen muß. Wie für die Zwecke der Einleitung einzelnes aus der Geschichte der Philosophie herbeizuziehen ist, darüber hat Bonitz das Richtige gesagt, und dies ist oben referirt worden. Eine zusammenhängende Geschichte der Philosophie gehört nicht zur Propädeutik. Interesse und Verständnis für sie finden sich erst nach dem philosophischen Studium, wie ja die Geschichte jeder Wissenschaft nur den mit ihr Vertrauten zugänglich ist. Oder sollte es möglich sein, dem Unterrichte in der Mathematik als propädeutischen Cursus die Geschichte derselben vorauszuschicken?

Wir haben Logik, empirische Psychologie und Einleitung in die Philosophie als die drei Bestandtheile der ph. Pr. kennen gelernt. Daß alle drei dem Gymnasium angehören und nicht bis zum Beginne des Universitätsstudiums aufzusparen sind, folgt theilweis schon aus dem, was ganz im Anfange über die Aufgabe der höhern Schulen, auf ihrer obersten Stufe einen philosophischen Geist zu erregen, gesagt worden ist. Es folgt aber ganz besonders auch aus dem Unterschiede der dem Gymnasium und der Universität eignen Lehrformen einerseits und aus dem Inhalte und Zwecke der philosophischen Propädeutik andererseits. Der Zweck des propädeutischen Unterrichts in der Logik liegt in der bewußtvollen Anwendung der logischen Gesetze, der des Unterrichts in der empirischen Psychologie in der Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf das eigene Innere, in der Uebung der dem Schüler ungewohnten Kunst der Selbstbeobachtung, und die Einleitung in die Philosophie will dem Denken eine ganz neue Richtung geben und ein geistiges Bedürfnis hervorrufen, das als solches von der Individualität jedes einzelnen Schülers wesentlich abhängt. Soll dieser dreifache Zweck erfüllt und namentlich eine sichere Bürgschaft für den beabsichtigten Erfolg gewonnen werden, so macht sich die der Schule angehörige dialogische Unterrichtsform nöthig, die bei dem sich unter ihrem Einfluße gestaltenden Wechselverkehr des Lehrers nicht nur mit der kleinen und auf fast gleicher Bildungsgrundlage stehenden Gesammtheit, sondern auch mit jedem einzelnen eine solche Bürgschaft in weit höherem Maße giebt, als die akroamatische Lehrform der Universität, welche erst dann an der Stelle ist, wenn es gilt, ein bereits gewecktes Bildungsbedürfnis zu befriedigen und zu fördern. Daraus

erwächst aber für das Gymnasium auch die Pflicht, die Methode des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik nicht nur im steten Hinblicke auf ihre Zwecke, wie sie so eben für ihre drei Bestandtheile kurz angegeben wurden, sondern auch unter gewissenhafter Benutzung der ihm bei seiner Lehrform zu Gebote stehenden Vortheile zu bestimmen.

Es kann daher, was zunächst die Logik anlangt, nicht darauf ankommen, die logischen Gesetze den Schülern systematisch vorzutragen und etwa durch Beispiele, die für diesen Zweck aus dem verschiedenartigen Wissensstoffe ausgewählt werden, zu erläutern und zu befestigen. Es müßen vielmehr mit jedem Unterrichte der obern Classen — und zu ihnen kann in dieser Beziehung theilweis schon die Tertia gerechnet werden — namentlich mit dem deutschen und mathematischen (besonders geometrischen) Unterrichte und in der obersten Classe mit der Lectüre philosophischer Schriften des Alterthums Uebungen im Definiren und Eintheilen, in der Bildung von Urtheilen, im Schließen und im Beweisen verbunden und an diesen Uebungen die dabei zu befolgenden Gesetze entwickelt werden. Je mehr auf diesem Wege Gesetze gefunden nnd praktisch zum Verständnisse gebracht worden sind, desto nöthiger wird es, sie zusammenzufassen und sie zu einem geordneten Wissen zu gestalten. Wie hierbei beim deutschen Unterrichte schon von Tertia an zu verfahren ist, hat in der oben citirten Programmabhandlung (S. 9 ff.) Rittweger gezeigt. Ueber die Verbindung des logischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts insonderheit auf der obersten Stufe ist zu vergleichen die ebenfalls schon citirte Abhandlung von Kern (im Progr. des Coburger Gymn. von 1861, S. 8 ff.) und Münchs Abhandlung im Programme der Realschule zu Münster vom J. 1859. Als Beispiel für die Verknüpfung des logischen Unterrichts mit der Lectüre eines alten Philosophen ist das oben schon erwähnte Programm von Eichhoff zu nennen. — In Beziehung auf die stoffliche Behandluug werden für den Lehrer von Werth sein: Drobisch, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen, mit Rücksicht auf Mathematik und Naturwissenschaft (2. Aufl. Leipzig, 1851), Ueberwegs System der Logik, der logische Theil der Zimmermann'schen Propädeutik und Trendelenburgs Elementa nebst den dazu gehörigen „Erläuterungen."

Es fragt sich, ob der psychologische Unterricht des Gymnasiums eine gleiche Anknüpfung an andere Lehrzweige zuläßt, wie der logische, oder vielmehr, ob der durch ihn zu erstrebende Zweck bei einer solchen Anknüpfung vollständig erreicht werden würde. Es kann in der Physik, wenn es sich in der Optik um den Bau des Auges und um das Sehen handelt, auf die Fragen eingegangen werden, was wir eigentlich sehen, was mit dem Auge wargenommen wird und was geistige Zuthat ist. Sieht man ursprünglich Flächen? Werden die Vorstellungen der Continuität, der Lage und Größe, der Entfernungen, der Gestalten, der Bewegung und Ruhe unmittelbar durch den Gesichtssinn gegeben? In wiefern beruhen sie auf verschiedenartigen Sinnesempfindungen, namentlich auf der Verbindung zwischen Gesichts- und Tastsinn? Zu ähnlichen Betrachtungen bietet sich, wenn auch nicht in gleich reichem Maße, Gelegenheit in der Akustik, da, wo von dem Organe des Gehörs die Rede ist. Auch hier muß die Frage aufgeworfen werden, was ursprünglich durch das Gehör gegeben wird und wie es in dieser Beziehung mit Dauer und Richtung des Schalles, mit Rhythmen, Pausen, Intervallen und Harmonien steht. Beiden Capiteln lassen sich leicht und ungesucht einige Bemerkungen über die durch die übrigen Sinne unmittelbar gebotenen Thatsachen und über Sinnestäuschungen einflechten (vgl. Kern, a. a. O. S. 17 f.). Es kann ferner, was Deinhardt über die Gewinnung klarer Begriffe von den geistigen Thätigkeiten aus der Beachtung des Sprachgebrauchs sagt, passend beim deutschen Unterrichte zur Anwendung kommen. Lectüre und Aufsätze können benutzt werden, um Gegensätze wie Geist und Gemüth, Verstand und Herz, Denken und Wollen, Gedächtnis und Urtheil, Phantasie und Vernunft zu besprechen und Begriffe

wie Wollen und Begehren, Verstand und Vernunft, Geist und Seele zu verdeutlichen. Auch ließen sich in die Lesebücher für die Prosalectüre oberer Classen psychologische Aufsätze, welche dem Verständnisse der Schüler nahe liegen, aufnehmen. Aber dies alles würde den Zweck des psychologischen Gymnasialunterrichts nur höchst fragmentarisch erfüllen. Auf diese Weise könnte der Schüler weder ein Bild unseres geistigen Lebens, unserer innern Erfahrungswelt erlangen, noch auch zur Selbstbeobachtung und zu einer daraus abgeleiteten Erkenntnis psychischer Gesetze angeleitet werden. Die empirische Psychologie muß im Lehrplane des Gymnasiums eine selbständige Geltung gewinnen. Dies kann selbst ohne Rücksicht auf ihren philosophisch-propädeutischen Zweck behauptet werden, da ohne sie dem Unterrichtsganzen ein wichtiges Glied fehlen würde. Wenn Mensch und Natur die Objecte des Wissens sind, in das jeder erziehende Unterricht, also auch der des Gymnasiums einzuführen hat, so folgt die Nothwendigkeit psychologischen Unterrichts um so mehr, als in ihm ein Vereinigungspunct für die zwei sonst aus einander laufenden, durch Geschichte und Sprachen einerseits und durch Naturwissenschaften und Mathematik andererseits vertretenen zwei Hauptrichtungen des wissenschaftlichen Unterrichts enthalten ist. Die empirische Psychologie muß dem Schüler als eine nothwendige Ergänzung seines naturwissenschaftlichen Wissens entgegentreten. Zu diesem Wissen gehört die Betrachtung des Menschen, seines Körpers und Geistes, und in diesem Zusammenhange möge man der empirischen Psychologie in der obersten Classe eine Stelle einräumen. Die auf den naturwissenschaftlichen Unterricht zu verwendende Stundenzahl würde zu diesem Zwecke freilich einer entsprechenden Vermehrung (etwa um 1 wöchentliche Stunde) bedürfen. — Was die Behandlungsweise der empirischen Psychologie im Gymnasium anlangt, so folgt aus der Stellung, die wir ihr oben angewiesen haben, daß sie eine naturwissenschaftliche sein soll. Eine Erörterung über deren Wesen würde hier zu weit führen. Wir verweisen auf die schon citirte „empirische Psychologie" von Drobisch. Von andern Büchern wollen wir noch nennen die Schriften von Waitz („Grundlegung der Psychologie" und „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft"), von Volkmann („Grundriß der Psychologie") und von Schilling („Lehrbuch der Psych."), sowie den psychologischen Theil der „philos. Propäd." von Zimmermann.

Es bleibt uns noch übrig, die Behandlung der Einleitung in die Philosophie und ihre Stellung zu dem übrigen Unterrichte zu besprechen. Durch sie soll, wie wiederholt gesagt wurde, ein inneres Bedürfnis in dem Schüler erweckt werden. Wenn irgendwo, kann es sich am wenigsten hier um ein Aneignen von Kenntnissen, um ein bloßes Wissen handeln. Der Schüler soll die Zweifel, die unserer Erfahrung anhaften, die Schwierigkeiten, die unserer Begriffs- und Ideenwelt innewohnen, nicht bloß kennen lernen; er soll sie vielmehr, so zu sagen, selbst empfinden und sich dadurch zu dem Verlangen nach ihrer Lösung getrieben fühlen. Es kann demnach von keinem „Vortrage" der Einleitung die Rede sein, sondern von der Anregung zu einem selbstthätigen philosophischen Denken, bei welchem der Lehrer der Führer ist, der ihm die Puncte bezeichnet, auf welche es sich zu richten hat. Diese Puncte finden sich aber in allen Wissenschaften, und die Behandlung der letztern muß eben bis zu den Problemen führen, deren Lösung der Philosophie anheimfällt. Daraus ergiebt sich von selbst, daß die Zwecke der Einleitung in die Philosophie von dem gesammten wissenschaftlichen Unterrichte zu verfolgen sind; ja auch dem Sing- und Zeichenunterrichte fällt auf seiner obersten Stufe ein Theil der Aufgabe zu, welche das Gymnasium in dieser Beziehung zu lösen hat. Zur Einleitung in die theoretische Philosophie (Metaphysik und Naturphilosophie) bieten sich die Anknüpfungspuncte in der Physik dar (vgl. darüber Kern, a. a. O., S. 18 ff.). Die Einleitung in die Ethik (Rechts- und Moralphilosophie) hat sich namentlich an den Religionsunterricht anzulehnen, die in die Aesthetik an die deutsche und altclassische Lectüre, sowie an den Sing- und Zeichenunterricht (vgl. B. Stark, Kunst und Schule. Jena, 1848). Die Anknüpfung einer ästhetischen Pro-

pädeutik an den deutschen Unterricht bespricht Rittweger in dem oben citirten Programm. Wir möchten in Beziehung auf die Ausnutzung des deutschen Unterrichts für die Zwecke der Einleitung in die Philosophie noch einen Vorschlag hinzufügen. Er betrifft die prosaische Lectüre der obersten Classe und schließt sich an das oben über eine Verhandlung bei der Schulmännerversammlung zu Oschersleben Mitgetheilte an. In der Regel ist die Prosalectüre in Prima sehr schwach vertreten. Sie wird meist dem häuslichen Fleiße überlassen, und mit Recht; denn der Primaner muß befähigt sein und einen innern Drang fühlen, sich selbständig außer der Schule mit der Literatur der wissenschaftlichen Fächer zu beschäftigen, für die ihm der Unterricht ein nach tieferem Eindringen strebendes Interesse eingeflößt hat. Der Unterricht muß ihn auf die Schriften, die seinem Studium zu empfehlen sind, hinweisen; er muß ihn zu solchem Studium ermuntern, indem er ihm Gelegenheit bietet, im freien Vortrage und in schriftlichen Arbeiten Rechenschaft darüber abzulegen; der Lehrer muß im Verkehr mit den einzelnen Veranlassung geben, sich über das Gelesene gegen ihn auszusprechen; er muß dabei das richtige Verständnis zu fördern und die Lust an der Lectüre neu zu beleben suchen; die Schülerbibliothek muß die hierzu nöthigen historischen, geographischen, naturwissenschaftlichen, literargeschichtlichen Werke enthalten. In den deutschen Stunden selbst aber darf nur das gelesen werden, was eingehende Erörterungen erfordert und für das Privatstudium zu schwierig sein würde. Dazu eignen sich die ästhetisch-philosophischen Schriften Lessings, Herders, Schillers, und sie sind oft in diesem Sinne gelesen worden; aber auch Kant, Fichte, Herbart, Schleiermacher können für diesen Zweck verwendet werden. Sollte es nun nicht zweckmäßig sein, dem Primaner ein Lesebuch in die Hand zu geben, welches eine Auswahl von philosophischen Aufsätzen enthielte, deren Lectüre und Erklärung geeignet wäre, den Zwecken der philosophischen Propädeutik zu dienen?

Wir haben im Vorstehenden die Mittel, mit denen das Gymnasium die Aufgabe der philosophischen Propädeutik lösen müßte, ohne Rücksicht auf die Ausführbarkeit unserer Vorschläge angegeben. Die Lehrer sämmtlicher Unterrichtsfächer hätten dabei mitzuwirken und müßten daher nicht nur wahrhaft philosophisch gebildet sein, sondern, wenn die Einheit des Zieles nicht verloren gehen soll, auch Aufgabe und Wesen der Philosophie in übereinstimmender Weise auffassen. Und in der That würden beide Voraussetzungen weder dem Ideale eines Lehrers, noch dem eines Lehrercollegiums widersprechen. Wie wenig sie aber mit der Wirklichkeit zusammentreffen, dafür ist der beste Beweis der, daß Männer, welche reiche Gelegenheit gehabt haben, Lehrer und Lehrercollegien kennen zu lernen, gegen die Beibehaltung der philosophisch-propädeutischen Lection das Bedenken erhoben haben, es würde nicht jede Anstalt im Besitz eines für dieses Lehrfach geeigneten Lehrers sein. Angesichts der unzweifelhaften Pflicht des Gymnasiums, einen philosophischen Geist zu erwecken und zum Studium der Philosophie zu befähigen, müßte nun zwar die Forderung ausgesprochen werden, daß nur solche Lehrer in den obern Classen zugelassen werden dürften, welche auch in philosophischer Beziehung für die Lösung der Gymnasialaufgabe mitzuwirken im Stande sind; aber es wird vielleicht immer unmöglich sein, einer solchen Forderung zu genügen. Leichter möchte es dahin zu bringen sein, für jedes Gymnasium einen Lehrer der philosophischen Propädeutik zu gewinnen, und im Hinblick hierauf wird es als das relativ Beste anzusehen sein, für die philosophische Propädeutik besondere Stunden anzusetzen. Der diesen Stunden zufallende Lehrstoff würde derselbe sein, wie er nach dem bisher Gesagten an den übrigen Unterricht angeknüpft werden sollte. Die Beziehung desselben zu diesem übrigen Unterricht würde der Lehrer der Propädeutik nicht aus dem Auge verlieren dürfen. Daß dies nicht in gleicher Weise geschehen könnte, wie auf dem in erster Linie angegebenen Wege, liegt auf der Hand. An Intensität der Wirkung müßte daher ein solcher für sich bestehender Unterricht nachstehen, indem eben von seinem Einflusse das auf die verschiedenen Wissensgebiete gerichtete Denken

des Schülers weder so allseitig, noch so unmittelbar getroffen werden könnte. Dieser Uebelstand würde um so mehr hervortreten, je weniger die einzelnen Fachlehrer dem philosophischen Unterricht in die Hände arbeiteten, je mehr die Behandlungsweise ihres Lehrstoffes des philosophischen Geistes entbehrte. Aber, wendet man uns ein, hat denn jedes Gymnasium auch nur einen Lehrer, der diesen Unterricht übernehmen könnte? Wer auf der Universität genug für seine philosophische Bildung gethan zu haben glaubt, wenn er philosophische Collegia, vielleicht gar nur Logik und Psychologie hörte, kann freilich als der geeignete Mann nicht angesehen werden. Namentlich die „Einleitung in die Philosophie", in die wir in gewißem Sinne den Schwerpunct der ganzen Propädeutik legen, setzt einen Mann voraus, der die Philosophie zu einem Hauptgegenstande seines Studiums gemacht hat. Das in Oesterreich erlassene provisorische Gesetz über die Candidaten des Gymnasiallehramts vom 23. Aug. 1849 (Mützells Zeitschrift, IV, S. 74 f.) fordert von jedem Examinanden eine solche Bekanntschaft mit der Logik, Psychologie, Moralphilosophie und Pädagogik, daß „seine Studien dieser Disciplinen einen erspriеßlichen Einfluß auf seine gesammte wissenschaftliche Durchbildung wie auf seine pädagogische Wirksamkeit ausüben können". Von denjenigen, welche den philosophischen Unterricht in der obersten Classe des Gymnasiums zu ertheilen beabsichtigen, wird, abgesehen von der betreffenden didaktischen Befähigung, außerdem noch gefordert: Kenntnis der Hauptpuncte aus der Geschichte der Philosophie, eigenes Studium der Hauptwerke irgend eines bedeutenden Philosophen des Alterthums oder der neueren Zeit. Das preußische Prüfungsreglement für die Candidaten des höheren Schulamts vom 20. Apr. 1831 (Rönne II, S. 41 f.) verlangt von jedem Candidaten „Kenntnis der Logik, der Psychologie und der Geschichte der Philosophie" und von denen, welche auf die Leitung der philosophischen Vorbereitungsstudien Anspruch machen wollen, „daß sie auch den Inhalt der Logik und Metaphysik (Hegel) und der Psychologie wissenschaftlich entwickeln können und mit einer allgemeinen Kenntnis der Geschichte der Philosophie und der verschiedenen philosophischen Systeme nach ihren charakteristischen Eigenthümlichkeiten eine genauere Bekanntschaft mit den Gestaltungen verbinden, welche die Philosophie durch und seit Kant erfahren hat". Nach unserer Ansicht sollte einem Candidaten des höhern Schulamts für kein Fach (wenigstens nicht für Religion, Deutsch, alte Sprachen, Mathematik und Physik) eine facultas docendi in den obern Classen ertheilt werden, der nicht mit der formalen Logik, mit der empirischen Psychologie, mit den Hauptpuncten der Geschichte der Philosophie und mit den Hauptwerken irgend eines bedeutenden Philosophen bekannt ist. Nähme man es mit solchen Forderungen ernst, so würde es bald — und wahrlich nicht zum Schaden des echt wissenschaftlichen Sinnes bei den Lehrern höherer Schulen — dahin kommen, daß kein Gymnasium eines Lehrers entbehrte, welcher den Unterricht in der philosophischen Propädeutik mit günstigem Erfolg zu ertheilen im Stande wäre.*)

Wir haben noch dasjenige hinzuzufügen, was über die philosophische Propädeutik in den Realschulen zu sagen ist. Dabei können wir uns kurz fassen, da die Gründe für unsere Behauptungen meist in dem enthalten sind, was wir bisher, wenn auch zunächst nur vom Gymnasium die Rede war, auseinandergesetzt haben. Daß es, wenn die Realschulen eine allgemeine Bildung auf wissenschaftlicher Grundlage erstreben, ihre Pflicht ist, durch ihren Unterricht in den obersten Classen so gut wie die Gymnasien einen philosophischen Geist zu erwecken, ist bereits nachgewiesen worden. Es geht ferner, ohne daß es der Hinzufügung neuer Gründe bedürfte, aus dem Frühern

*) Zu Obigem erlauben wir uns nur die Eine Bemerkung hinzuzufügen: manche innere und äußere Schwierigkeit, welche der Behandlung der ph. Pr. im Gymnasium so lange im Wege steht, als die Abiturienten durchschnittlich 18jährig sind, fällt in dem Falle weg, wenn das Durchschnittsalter derselben das vollendete 19te oder 20ste Jahr ist. D. Red.

hervor, daß auch in den Realschulen die formale Logik und die empirische Psychologie (letztere innerhalb der oben angegebenen Grenzen), sowie die Einleitung in die Philosophie als Mittel zur Erreichung jenes Zweckes dienen müßen. Obwohl es sich, abgesehen von den wenigen Realschülern, die in einen gelehrten Beruf übergehen, nach der ganzen Aufgabe der Realschule nicht darum handelt, in ihr zu dem Studium der Philosophie als Wissenschaft anzuregen, kann sie doch desjenigen Unterrichts, den wir als Einleitung in die Philosophie bezeichnet haben, nicht entbehren. Denn es kommt, wie gesagt, auch in der Realschule namentlich darauf an, dem Unterrichte der obersten Stufe einen streng wissenschaftlichen Charakter zu geben, Schwierigkeiten ahnen zu lassen, die nur durch ein tieferes Denken gelöst werden können, damit auch hierdurch Respect vor einem höheren wissenschaftlichen Streben und Forschen erweckt und dem Dünkel vorgebeugt werde, als ob das aus der Schule hinweggenommene Wissen ein in sich vollendetes sei. Es soll ferner dem Schüler eine Idee von der Einheit alles Wissens um so mehr gegeben werden, je mannigfaltiger gerade das Wissen ist, in das die so verschiedenen Unterrichtsfächer der Realschule einführen. Dies geschieht nur durch Erweckung des philosophischen Sinnes, da sich dieser den allgemeinen Begriffen zuwendet, welche in der Mannigfaltigkeit des Concreten zwar anders und anders modificirt, aber doch immer dieselben sind. Wie sie aus den einzelnen Wissenschaften entnommen werden, so bieten sie diesen die leitenden Ideen der Erkenntnis, die Kriterien des festen und wahrhaften Wissens, die obersten Principien dar. Grade durch das stete Streben nach Kenntnis und Anwendung dieser allgemeinen Begriffe und Principien charakterisirt sich diejenige allgemeine Bildung, welche auch die Realschule ihren Schülern mitgeben soll (vgl. Lazarus, das Leben der Seele, 1. Bd., S. 45 f. u. S. 68 ff.).

Was oben von einer zusammenhängenden Behandlung der empirischen Psychologie als einer nothwendigen Ergänzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gesagt wurde, gilt auch für die Realschule, ja in erhöhtem Maße, da in ihr die Naturwissenschaften eine größere Bedeutung als im Gymnasium haben. So wenig wie in diesem soll damit freilich auch in jener die Berücksichtigung psychologischer Begriffsbestimmungen im Deutschen (nach Deinhardt) ausgeschlossen sein. Logik und „Einleitung" müßen sich an allen Unterricht anlehnen, oder, besser gesagt, aller Unterricht muß in der für das Gymnasium besprochenen Weise zugleich Unterricht in Logik und „Einleitung" sein. Dem Uebelstande, daß nicht alle Lehrer zur Lösung dieser Aufgabe geschickt sein werden und daß die für ein einheitliches Wirken nöthige Uebereinstimmung in den meisten Lehrercollegien fehlen wird, kann aber in der Realschule nicht, wie im Gymnasium, durch einen besondern Unterricht in der philosophischen Propädeutik einigermaßen abgeholfen werden, weil das Verhältnis der von der Realschule erzielten Bildung zur Philosophie jede Rücksicht auf die Philosophie als Wissenschaft in ihrer Abtrennung von den übrigen Wissenschaften ausschließt. Das einzige Mittel, trotz des eben erwähnten Uebelstandes die philosophische Aufgabe der Realschule nach Kräften zu erfüllen, wird darin bestehen, daß wenigstens diejenigen Lehrer, die dazu geeignet sind, in ihren Fächern thun, was eigentlich alle in den ihrigen thun müßten. Daß damit nicht einer Einrichtung das Wort geredet werden soll, nach welcher z. B. in den deutschen Stunden ein, wenn auch zeitweilig unterbrochener, systematischer Unterricht in der Logik ertheilt wird und so nur dem Namen nach eine Aufnahme des logischen Unterrichts in den deutschen stattfindet, in der That aber ein für sich bestehender Unterricht in der Logik vorhanden ist, versteht sich nach allem Gesagten ganz von selbst.

Fragen wir schließlich noch, welche Berücksichtigung die philosophische Propädeutik in den Realschulen factisch findet und welche Ansichten Behörden und Schulmänner über den philosophischen Unterricht der Realschulen ausgesprochen haben, so wissen wir nur aus Preußen einiges zu berichten. In wie weit dies der Aufgabe entspricht, welche die Realschule in philosophischer Beziehung zu lösen hat, überlassen wir billig dem Leser; wir wollen einfach berichten. Beginnen können wir dabei mit einigen hier-

her gehörigen Bemerkungen Scheiberts in seinem Buche über „das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule“ (Berlin, 1848). S. 78 findet sich daselbst folgende Stelle: „Diese classische Literatur hat so viele abstracte Vorstellungen, als Verstand, Vernunft, Gefühl, Gemüth 2c. aufgenommen, daß ohne Erläuterung derselben ein Verständnis der schönsten poetischen wie prosaischen Sachen nicht möglich ist. Daher werden diese auch heute von unserem gebildeten Volke, wie wir es hier vor uns haben, nicht gelesen, weshalb noch ein Unterricht über empirische Psychologie oder sagen wir in derselben hinzukommen muß. Wenn der Deutsche nun einmal in seinen Dichtungen philosophirt und in seinem Philosophiren nicht selten auch dichtet, so gehört das zum Deutschen und soll vom gebildeten Deutschen gewußt werden.“ In dem Lehrplane für Prima wird dann vom Unterrichte im Deutschen auch das Lesen populärer Darstellungen auf dem Gebiete der Philosophie, namentlich der Psychologie gefordert (S. 176) und in dem Capitel über die Unterrichtsmethode (S. 222 f.) in dieser Beziehung auf Abhandlungen über Ethisches, Aesthetisches und Psychologisches von Herder, Schiller, Göthe, Engel, Garve, Fichte und Schleiermacher verwiesen. Diese Lectüre soll den Mittelpunct geben für den mündlichen Erfahrungsunterricht; an sie sollen sich mehr oder minder die schriftlichen Aufsätze anlehnen; in ihr soll nebenbei die schon populär gewordene wissenschaftliche Sprache und der in unsrer neuesten Literatur eingeführte Gebrauch der Fremdwörter und so manches andere seine Stelle finden.

Ein weiteres Mittel, der philosophischen Aufgabe der Realschule gerecht zu werden, hat 1858 Robolsky besprochen in seinem Aufsatze: „die Philosophie in der höhern Bürgerschule“ (Päd. Revue, 48. Bd., S. 16 ff.). Er findet die Philosophie der Realschule nöthiger als dem Gymnasium, weil sich dieses erst in der Universität vollende und weil der Realschüler ganz besonders eines Gegengewichtes gegen den Materialismus bedürfe. Besondere philosophische Stunden will er nicht in die Realschule einführen; es soll vielmehr die Lectüre der fremden Literatur den Unterricht in der Philosophie übernehmen. Hierzu empfiehlt Robolsky in erster Linie Descartes und zwar den Discours de la Méthode und die unter Descartes Mitwirkung aus dem Lateinischen ins Französische übersetzten Méditations, in zweiter Pascal, Fénelon und Arnauld.

Der Programmabhandlung von Münch (Münster, 1859) über die Verbindung propädeutischer Uebungen mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte ist schon oben gedacht worden. Der Verfasser verlangt unter Bezugnahme auf John Stuart Mills System der inductiven und deductiven Logik (deutsch von J. Schiel, 2 Thle. Braunschweig, 1863) Kenntnis der Gesetze der Induction und eine praktische Einübung dieser Gesetze. Erwähnt möge hier werden: „J. Schiel, die Methode der inductiven Forschung als die Methode der Naturforschung in gedrängter Darstellung hauptsächlich nach John Stuart Mill. Braunschweig, 1865“.

Die erläuternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der preußischen Real- und der höhern Bürgerschulen vom 6. Oct. 1859 heben in dem Abschnitte über den Unterricht im Deutschen besonders hervor, wie durch die Grammatik der logische Gehalt der Sprache aufgeschlossen werde; demselben Zwecke diene auch die Unterscheidung von Synonymen, die Beachtung der ursprünglichen und der abgeleiteten Bedeutung von Wörtern und Redeweisen und die Uebung im Definiren. „In der ersten Classe“ heißt es weiter, „ist ferner Gelegenheit zu nehmen, die Schüler mit der Lehre vom Begriff, Urtheil und Schluß, von der Eintheilung, dem Beweis und von den Gegensätzen, in der für die Schule nothwendigen Beschränkung, bekannt zu machen; ein systematischer Vortrag der formalen Logik gehört nicht dahin. Von großem Werthe für günstige Anregung und für die Uebung im methodischen Verfahren ist das Durchsprechen wichtiger Begriffe, deren deutliche Erkenntnis und scharfe Begrenzung dem jugendlichen Geiste zugleich neues Licht über ganze Gebiete verbreiten kann. Von der Art sind Begriffe, wie: wissenschaftlich, classisch, Organismus, Kunst u. dgl. m.“

Auch die Directorenconferenzen der preußischen Provinzen Westfalen und Pommern berücksichtigten in ihren oben schon erwähnten Verhandlungen das Verhältnis der Realschule zur philosophischen Propädeutik. Nach den in Westfalen ausgesprochenen Ansichten (vgl. N. Jahrb. für Phil. u. Pädag., 84. Bd., S. 492 f.) soll der logische Unterricht in den Realschulen, da diese nicht für die Universität vorbereiten, nur den Zweck haben, die Primaner auf die Methode für wissenschaftliche Studien überhaupt hinzuweisen; er soll nicht als selbständiger Unterricht auftreten, sondern mit dem deutschen Unterrichte verbunden werden; was schon vorher von logischen Elementen durch praktische Uebungen gewonnen ist, soll in Prima allmählich vervollständigt und dann von Zeit zu Zeit in einzelnen Abschnitten zusammengefaßt werden. Die Psychologie wollte man als Abschluß der Anthropologie dem naturgeschichtlichen Unterrichte überweisen. In Pommern sprach sich Kleinsorge (vgl. Langbeins Archiv, 4. Bd., S. 208 f.) für einen systematischen Cursus der Logik aus, da sonst die Realschüler für Philosophie ganz unvorbereitet blieben. Nun aber sei nichts wirksamer und nothwendiger gegen materialistische Betrachtung der Dinge und des Lebens als Philosophie; um dem Schüler ein Gegengewicht gegen den Materialismus zu geben, müße er Logik lernen und wo möglich von der Physik zur Metaphysik geleitet werden.

Ueber das, was die preußischen Realschulen wirklich für die philosophische Propädeutik thun oder zu thun sich vorgesetzt haben, geben uns die Programme Auskunft. Nach ihnen werden mit dem Unterrichte im Deutschen verbunden Uebungen im Disponiren, die Lehre vom Begriff, Urtheil und Schluß, von der Definition und Classification der Begriffe, von der Induction. Ferner werden in demselben Unterrichte wichtige Begriffe besprochen und als solche z. B. im Programme der Realschule zu Halle (1864) angeführt: subjectiv und objectiv, ästhetisch und ethisch, ästhetischer Charakter, ästhetische und moralische Cultur, Freiheit, Sittlichkeit, Sentimentalität, Romantik, Classicität, Form, Individualität, Organismus, Kunstwerk, Technik, Symbolisation, Rhythmus, Symmetrie, Melodie, Harmonie, Realismus, Idealismus, Affect, Pathos, Talent, Genie, Alternative, Dilemma, Mythus und Sage gegenüber der Offenbarung. — Eine besonders eingehende Berücksichtigung findet unser Gegenstand in der Beilage zum Osterprogramme der Realschule zu Lippstadt vom J. 1863, welche den vom Oberlehrer Uhlemann entworfenen Lehrplan für den deutschen Unterricht dieser Schule enthält. Nach ihm soll die Pflege des logischen Elementes auf alle Classen ihre Anwendung finden und der propädeutische philosophische Unterricht schon in Tertia mit seiner praktischen Behandlung beginnen. Ausführlich wird zuvörderst gezeigt, wie die verschiedenen Lehrgegenstände, namentlich Mathematik und Naturwissenschaften, Religionslehre, Geschichte und Geographie und der gesammte sprachliche Unterricht zur Pflege des logischen Denkens beizutragen haben. Bei Besprechung der Naturwissenschaften wird der Psychologie gedacht. Ihre Nothwendigkeit wird daraus abgeleitet, daß die allgemeine Bildung nur dann, wie es die Aufgabe der Realschule bedinge, ihren Abschluß erlangen könne, wenn der Schüler die jedem gebildeten Menschen nöthige Kenntnis von dem Zusammenhange zwischen Körper und Geist und den einzelnen Seelenfunctionen erhalte. Der hierauf bezügliche Unterricht, bei welchem von einem vollständigen Systeme keine Rede sein könne, soll theils den naturgeschichtlichen, theils den deutschen Stunden zufallen. „Der deutsche Unterricht lehnt sich an das, was der naturgeschichtliche vorgebaut hat. Der letztere geht von der Physiologie aus und behandelt im Anschluß daran aus der Anthropologie die Lehre von den Sinnen und der Nerventhätigkeit, allenfalls auch von den Temperamenten. Dagegen bleibt die eigentliche Psychologie dem deutschen Unterrichte vorbehalten, und zwar aus dem Grunde, weil hier eine Menge wichtiger Begriffe zur Erörterung kommen, welche auf didaktischem Wege zu behandeln sind; weil sich daran Besprechung von Synonymen knüpft, weil verschiedene Grundeintheilungen der Psychologie für manche Dispositionen maßgebend sind und weil sie Stoff zu Aufsätzen liefern. Die Hauptrichtungen des Seelenlebens

sind also zu classificiren, nachdem man ihr Wesen an Beispielen zergliedert hat; also auch hier kein resultatisches Vorführen, sondern heuristische Methode."

Die Aufgabe der Realschule, die allgemeine Bildung ihrer Schüler abzuschließen, verlangt nicht nur Uebung im logischen Denken, sondern Unterricht in der Logik selbst; der Schüler muß sich den Proceß, den er vielfach unbewußt im ganzen Unterricht an sich herankommen läßt, zum Bewußtsein bringen. Dies erkennt auch der Lippstädter Lehrplan an. Er will diesen logischen Unterricht an den deutschen Unterricht und zwar lieber als an den mathematischen und naturwissenschaftlichen angeschlossen haben, „weil die logischen Uebungen im engsten Anschluß zu Dispositionen und Aufsätzen stehen und daher hier ihre praktische Verwerthung finden". Ausgewählt soll nur das werden, was die Schule eben praktisch benutzen könne, und die Reihenfolge des Auszuwählenden soll sich nicht nach dem Systeme der Logik, sondern nach der Fassungskraft der Schüler richten. Das Verfahren bleibt heuristisch. Für den vorbereitenden Cursus der Tertia werden praktische Uebungen in der Definition, Division und Partition, sowie im Aufsuchen logischer Gegensätze bestimmt. In Secunda sollen diese Uebungen fortgesetzt, und zugleich soll die Lehre von den ihnen zu Grunde liegenden logischen Operationen zum Bewußtsein gebracht werden. In Prima soll das Nothwendigste aus der Lehre vom Schluße mit Weglassung der einzelnen Schlußformen, sowie vom Beweise vorgenommen und das aus den einzelnen Abschnitten der Logik Gelernte zusammengefaßt werden. Von den drei wöchentlichen deutschen Stunden wird in Secunda eine für propädeutische Logik, Psychologie, Dispositionen und Vorträge bestimmt. In den Prosakanon für die Lectüre der obern Classen sind in Lippstadt Abhandlungen von Lessing, Schiller, Engel, Fichte, Schleiermacher, Herder, Humboldt aufgenommen worden, sowie denn auch die Programme anderer Realschulen von der Lectüre solcher Abhandlungen berichten.

Wir haben noch einige Nachträge zur Literatur der ph. Pr. zu machen. Was uns aus derselben für die innere und äußere Geschichte des Faches am wichtigsten schien, ist besprochen worden. Nicht unterlassen möchten wir jedoch auf folgende Schriften wenigstens zu verweisen: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 2. Theil, 7. Aufl., §. 96 f. (darin auch eine Uebersicht über ältere Lehrbücher). Asmussen, über den propädeutischen Unterricht in der Philosophie (im Schulbl. für die Großherzogthümer Mecklenburg, 2. Bd., 2. Hft., S. 145 ff.). Thaulow, die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel, 1858, namentlich die §§. 544 bis 553, aber auch frühere §§., so besonders die §§. 266, 272, 273, 326, 425, 443. Zu vergl. Mollers Anzeige dieses Buches in den Göttingischen gelehrten Anzeigen 1860, S. 63 ff. — Ein Aufsatz in den Neuen Jahrbüchern für Philol. und Pädag., 84. Bd., S. 457 bis 463: „Ist dem propädeutischen Unterrichte auf den Gymnasien seine Stelle zu erhalten?" — J. B. Meyer, über den philos. Gymnasialunterricht (in Fichtes Zeitschr. für Philos., neue Folge, 30. Bd., S. 226 ff.). — Ferner sind zu erwähnen folgende Programmabhandlungen: Zink, Einfluß der philos. Propädeutik auf die übrigen Lehrgegenstände (Prag, Neustädter Gymn. 1851); Grieben, die Entbehrlichkeit der philos. Prop. in den Gymnasien (Cöslin, 1853); Schlecht, wie ich Psychologie lehrte (Wien, Josephst. Obergymn. 1853); Schmidt, über die Gesch. der griech. Philos. in Bezug auf philos. Prop. (Znaim, 1855); die Philosophie als Theil der allgemeinen Geistesbildung (Feldkirch, 1858); Temme, der math. Unterricht in seiner Beziehung zur philos. Prop. (Arnsberg, 1860); Braun, die Propäd. der Philos. in unsern Gymnasien (Triest, 1860); Schwubbe, Pflege der Syllogistik beim Unterricht (Paderborn, 1861). — Als Lehrbücher für die ph. Pr. sind erschienen und im Vorstehenden noch nicht genannt worden: Matthiä, Lehrb. für den ersten Unterricht in der Philosophie (3. Aufl. Leipzig, 1833); Beck, philos. Propäd., 1. Thl. Grundriß der empirischen Psychologie und Logik (3. Aufl. Stuttgart, 1849), 2. Th. Encyklopädie der theoretischen Philosophie (2. Aufl. Stuttgart, 1851); Haßler, propäd. Lehrb. der Psychologie, der

Logik und der propäd. Moral (2. Aufl. Ulm, 1852); Haacke, Proben eines Lehrbuchs für den philos. Unterricht in Gymnasien, mit einem Vorworte über Zweck und Methode dieses Unterrichts (Nordhausen, 1855); Gockel, encyklopädische Einleitung in die Philos. für Gelehrtenschulen und zum Selbstunterrichte (Karlsruhe, 1855); Wiegand, Grundriß der Gesch. der Philos. für Schüler der obersten Classen von Gymnasien und für angehende Studirende (Worms, 1854). Vgl. die Besprechung aller dieser Lehrbücher in dem Aufsatze von Allihn: „Zur Logik und philos. Propäd. auf Gymnasien“, der in der Päd. Revue (37. Bd., S. 1—32 und S. 161—189; 45. Bd., S. 81—107; 46. Bd., S. 184—193) abgedruckt ist, die Anzeige der beiden Bücher von Haacke und Gockel von George in Mützells Zeitschr., 10. Bd., S. 466 ff. und das Verzeichnis von Lehrbüchern der Logik in dem Antibarbarus logicus von Cajus; 2. Aufl., S. 98 ff. — Berührt ist die philos. Propäd. in der „Encyklopädie“ außer an den bereits angegebenen Stellen im 1. Bde., S. 696 und im 3. Bde., S. 184. Nachtrag. Noch möchte ich auf einen inzwischen in der Zeitschrift für exacte Philosophie, Bd. VI, S. 285—312 erschienenen Aufsatz von H. Brock: „Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien“ aufmerksam machen und zugleich auf einen in derselben Zeitschrift (Bd. III, S. 91—116) veröffentlichten Aufsatz Allihns über „die neuesten Leistungen für die philosophische Propädeutik auf den k. k. Gymnasien Oesterreichs“ verweisen. Nach letztgenanntem Aufsatze sind zum Verzeichnisse der Lehrbücher noch folgende zwei hinzuzufügen: E. Trummer, Lehrb. der Logik. Wien, 1861. G. A. Lindner, Lehrb. der formalen Logik nach genetischer Methode. Gratz, 1861. **H. Kern.**

Phrenologie. Obwohl die sogenannte Phrenologie, d. h. die Lehre von den Gehirntheilen als Organen bestimmter Geistesvermögen, den Scheinwissenschaften zugezählt werden muß, so verdient sie doch in einer Encyklopädie des Erziehungswesens nicht lediglich abweisende Erwähnung. Nicht nur haben namhafte Pädagogen — zuletzt mit vorzüglichem Eifer K. Schmidt — die Phrenologie zur Grundlage der Erziehungslehre machen wollen, sondern die Phrenologen haben auch durchgängig der Erziehung vorzügliche Aufmerksamkeit geschenkt, und da sich sehr viele wohlwollende und scharfsinnige Männer mit der Phrenologie beschäftigt haben, so ist durch den Einfluß derselben auch der Pädagogik manche förderliche Einwirkung zu gute gekommen. Indem die Phrenologen eine größere Berücksichtigung der physischen Entwicklung, der individuellen Anlagen und der natürlichen Triebe forderten, kamen sie einem allgemein gefühlten Bedürfnis der Zeit entgegen, und selbst die Beobachtung, wenn auch von einer irrigen Theorie ausgehend, ist keineswegs werthlos. Auf alle Fälle ist Gall (1757—1828), der Entdecker dieser angeblichen Wissenschaft, zu den Männern zu zählen, welche auf die gegenwärtig herrschenden Anschauungen vom Wechselverhältnis der Organisation und der Seelenthätigkeit einen bedeutenden Einfluß geübt haben. Auch läßt sich nicht leugnen, daß aller Wahrscheinlichkeit nach eine exactere Methode als diejenige, welche die Phrenologen bisher anzuwenden pflegen, sehr wohl einige stichhaltige Sätze über den Zusammenhang der Gehirngestalt mit gewißen geistigen Eigenthümlichkeiten ergeben könnte.

Die Phrenologie ist aus der Physiognomik (vgl. den betr. Art.) hervorgegangen, die in der Zeit, welche dem Auftreten Galls vorhergieng, in Folge von Lavaters Anregung in ganz Europa beliebt war. Gall gieng ursprünglich rein physiognomisch zu Werke. Schon in früher Jugend beobachtete er die Köpfe seiner Mitschüler und glaubte das bessere Gedächtnis an einer besondern Form des Kopfes unterscheiden zu können. Carus spendet seinen Untersuchungen von allgemeinerem Charakter ein hohes Lob. Man dürfe nicht sagen, daß man Gall und seine Verdienste um die Symbolik des Hauptes irgend kenne, wenn man sich nicht mit dem großen, von ihm in Gemeinschaft mit Spurzheim durchgeführten Werke (vier Foliobände nebst prächtigem Atlas) genau bekannt gemacht habe. Durch die Ausbildung der Organenlehre sei jedoch nothwendig die Theilnahme aller Männer der Wissenschaft verloren gegangen. „Selbst

das Vortreffliche, was geleistet worden war, gieng unter über dem Absurden, was nun geboten wurde.“ „Ein Unglück war es insbesondere, daß eine Menge von Dilettanten sich nach und nach dieser Angelegenheit bemächtigte, daß die großen Studien des Meisters über den Absurditäten der Schüler in Vergessenheit kamen, und so zuletzt nur das übrig blieb, was immerfort einer späteren Zeit zum Nutzen gereichen muß, nämlich die Anlegung von Sammlungen für den Zweck der Schädelvergleichung, und die Anregung der Aufmerksamkeit auf das Symbolische des Organismus überhaupt.“ Carus schreibt die Ausartung der Phrenologie der Vernachlässigung des μηδὲν ἄγαν zu; übersieht aber wohl dabei, daß die Forschung nicht leicht zu übertreiben ist, wenn sie nicht von Anfang an einen ungesunden Zug hat.

Gall glaubte durch seine Beobachtungen gefunden zu haben, daß die von der Psychologie gewöhnlich angenommenen Geistesvermögen, wie Verstand, Wille, Einbildungskraft, keineswegs die Elemente der psychischen Thätigkeit seien, sondern daß der Geist gewiße ursprüngliche Organe habe, deren stärkere oder schwächere Entwicklung sich in den Neigungen, Gewohnheiten und Talenten der Menschen verriethe. Er beobachtete nun an allen Menschen, die er kannte, die hervorragenden Eigenschaften und Neigungen, und indem er von der Anschauung ausgieng, daß die verschiedenen Theile des Gehirns verschiedenen geistigen Functionen dienen müßten, suchte er nun mit jeder hervorragenden geistigen Eigenthümlichkeit eines Menschen irgend eine hervorragende Stelle seines Schädels in Causalzusammenhang zu bringen. Diebe, Mörder, Genies und Originale aller Art waren ihm die willkommensten Leute, weil er an diesen leicht glaubte den vorherrschenden Sinn entdecken zu können. Sodann zog er die vergleichende Anatomie zu Hülfe und fand seine Sätze durch Uebereinstimmungen zwischen dem Charakter und dem Schädelbau verschiedener Thierarten begründet oder bestätigt. So entstanden 27 Sinne, mit zum Theil sehr sonderbarer Bezeichnung, wie „Amour de la progéniture“ (Kinderliebe), „Instinct carnassier“ (Würgsinn), „Esprit métaphysique“ (Tiefsinn) u. s. w. Das Verzeichnis dieser Sinne wurde von seinen Schülern Spurzheim und Combe bereichert, einige Namen wurden geändert, einige Grenzen anders gezogen, in der Hauptsache aber wurde die Grundlage, welche Gall seiner angeblichen Wissenschaft verliehen hatte, beibehalten. Die heutigen Phrenologen theilen die Schädel in gegen 40 verschiedene Bezirke ein, deren stärkeres oder schwächeres Hervortreten der größeren oder geringeren Entwicklung je eines besondern Gehirnorgans entsprechen soll. Im allgemeinen suchen sie am Hinterhaupt — dem kleinen Gehirn und dem verlängerten Mark entsprechend — vorwiegend Eigenschaften der vegetativen und animalischen Natur, an der Stirn die Organe der Beobachtung und der Intelligenz, auf dem Scheitel moralische Eigenschaften, an den Seiten Kunsttriebe u. s. w. — Diese ungefähre Anordnung stimmt annähernd mit Anschauungen überein, welche unter den Anthropologen, auch wo von Phrenologie gar nicht die Rede ist, sehr weit verbreitet sind, ohne jedoch genügend begründet zu sein. So hat der Anatom Huschke in einem fleißigen und als Beobachtungssammlung bedeutenden Werke (Schädel, Hirn und Seele, Jena 1854) zu beweisen gesucht, daß der Stirntheil des Gehirns der Sitz der Intelligenz sei, während das Gemüth im Scheitelhirn, der Wille im kleinen Gehirn seinen Ursprung habe. Aehnliche Anschauungen hat C. G. Carus ausgesprochen. Solche Ansichten scheinen ursprünglich durch bloße Association der Ideen veranlaßt. Die Stirn, direct über den Augen liegend und durch das Spiel der Muskeln und der Runzeln das Denken verrathend, wurde schon von den Alten als Sitz des Gedankens betrachtet; die höchsten Eigenschaften des Gemüthes in den höchsten Theil des Hauptes zu verlegen ist ebenfalls ein nahe liegender Gedanke, und was das Hinterhaupt betrifft, so scheint wenigstens häufig genug ein starker Nacken große physische Kraft zu verrathen, weshalb man in die Nähe dieses Theiles gern die Willenskraft und den Geschlechtstrieb verlegte. Daß die Männer der Wissenschaft auch eine große Menge von Thatsachen zur Unterstützung solcher Theorien anzuführen wissen, läßt sich erwarten; allein eine genaue Prüfung der

sämmtlichen in Frage kommenden Beobachtungen läßt keine einzige der bisherigen Localisationstheorien bestehen. Insbesondere nimmt man bei Gehirnverletzungen, welche in manchen Fällen überraschend leicht heilen, niemals das Schwinden gewißer Eigenschaften, Sinne, Geisteskräfte u. dgl. war, sondern in der Regel nur eine allgemeine Schwächung der psychischen Functionen. Selbst die Lehre, daß die eine Halbkugel des Gehirns die andere ersetzen könne, reicht nicht aus, um die Localisation zu retten, da es Fälle giebt, bei welchen entschieden beide Seiten des Gehirns leidend waren und doch kein Mangel bestimmter Fähigkeiten bemerkt wurde. Bei alledem ist dies ein Punct, über welchen gestritten wird, und wir dürfen nicht verhehlen, daß die Mehrzahl der Physiologen wenigstens an der Idee der Localisation festhält, obwohl jeder die bestimmten Hypothesen aller andern zu widerlegen weiß. Mit Sicherheit kennt man nur die Beziehungen gewißer Hirntheile zu den Functionen der Bewegungsimpulse und der Empfindungen, namentlich der Sinnesthätigkeit, und es ist nicht unmöglich, daß die Anatomen das Suchen nach dem Sitz bestimmter höherer Functionen überhaupt aufgeben würden, wenn sie sich an den Gedanken gewöhnen könnten, daß diese gar nicht direct erzeugt werden, sondern sich vielmehr zunächst nur in der Form und den mathematischen Verhältnissen ausprägen, nach welchen jedesmal eine große Menge elementarer Empfindungen harmonisch zusammenwirkt. Eben des unfruchtbaren Princips wegen hat vermuthlich die ungemeine Anregung zu Gehirnstudien, welche Gall durch sein Auftreten gegeben hat, vergleichsweise nur geringe Resultate ergeben. Von Wichtigkeit ist freilich, daß man seitdem mehr auf die große Bedeutung der an der Außenfläche des Gehirns bemerkbaren Windungen geachtet hat, deren Zusammenhang mit der größeren oder geringeren psychischen Entwicklung jetzt hinlänglich festgestellt ist. Man hat nämlich bemerkt, daß diese Entwicklung wesentlich durch die Masse der Rindensubstanz bedingt ist, welche von röthlich grauer Färbung ist und zahlreiche Ganglienkugeln enthält, während die innere weiße Substanz aus Fasern besteht, die hauptsächlich der Leitung zu dienen scheinen. Je mehr nun ein Gehirn Windungen an seiner Außenfläche hat, desto mehr hat es auch verhältnismäßig von der grauen Substanz, eben weil durch die Windungen die Außenfläche vergrößert wird. Alle Versuche jedoch, bestimmten Windungen bestimmte Functionen zuzuweisen, sind ohne Ausnahme gescheitert. — Daß dessenungeachtet die Phrenologie viele Anhänger gefunden hat und noch immer findet, ist nicht zu verwundern, da sie etwas sehr bestechendes hat und dem, der sie inne hat, einen gewißen Anhaltspunct für seine Beobachtungen und eine große Neigung zur Erforschung des menschlichen Charakters zu verleihen pflegt, woraus dann auch leicht eine größere Menschenkenntnis hervorgeht. Daß auch eine vollständig irrthümliche Theorie solches leisten kann, ist durch die Geschichte der Wissenschaften hundertfach bewiesen und es läßt sich auch leicht einsehen, wenn man bedenkt, welch einen ungemeinen Spielraum eine solche Scheinwissenschaft der Auslegung und Zurechtrückung der Thatsachen darbietet. Da kann ein Organ schwächer entwickelt sein, als man nach den bekannten Leistungen der Person vermuthen sollte, allein gleich findet sich, daß einige Organe von ähnlicher Wirkung sehr stark entwickelt sind und das schwächere unterstützen, oder daß ein entgegengesetzt wirkendes (z. B. „Kampfsinn" gegen „Wohlwollen") noch viel schwächer ist, oder daß das Temperament der Person dasjenige ersetzt, was das Gehirn zu wenig gethan hat. Kurz, es geht hier wie bei den Constellationen der Astrologie, die auch fast jede Auslegung möglich machen, obwohl die einzelnen Grundlehren der Kunst so wissenschaftlich gefaßt sind, daß man meinen sollte, ihre Wahrheit oder Unrichtigkeit müßte sich bei dem ersten Versuch, sie auf Thatsachen anzuwenden, sofort herausstellen. Dann wird es den Anhängern der Phrenologie, die ihre Lehre mit dem Eifer einer Secte vertheidigen, gewöhnlich leicht, dem größeren Publikum gegenüber einen gewißen Effect hervorzubringen, da sich gegen jeden Einwand der Wissenschaft immer wieder Gegengründe vorbringen lassen, deren Gewicht nicht leicht ohne Sachkenntnis abzuschätzen ist. Der durchschlagendste Grund gegen die Phrenologie ist eigentlich der, daß

es im strengsten Sinne des Wortes keine Gründe für die Phrenologie giebt. Einer der bedeutendsten Kenner wissenschaftlicher Methodik, J. St. Mill, welcher wegen seiner Vorliebe für die wissenschaftlichen Leistungen des Franzosen Comte, eines Anhängers der Phrenologie, gewiß nicht abgeneigt wäre, sie gelten zu lassen, wenn es irgend angienge, hat über Galls Hypothese das wahre Wort gesprochen: „Die Bestätigung einer solchen Hypothese ist der besondern Natur der Phänomene wegen von Schwierigkeiten begleitet, die zu schätzen, geschweige denn zu überwinden, sich die Phrenologen bisher nicht fähig zeigten."

Während die Phrenologie grundsätzlich an der Lehre von den Geistesorganen als Gehirntheilen festhält, bezeichnet der Ausdruck „Kranioskopie" die allgemeineren Bestrebungen, ohne solche Hypothese aus der Gestaltung des Schädels nach bestimmten Regeln auf die geistigen Fähigkeiten zu schließen. Man kann dabei entweder mit Carus den etwas mystischen aber keineswegs gering zu schätzenden Standpunct einer Symbolik der Form (vgl. den Art. Physiognomik) zu Grunde legen, oder aber rein empirisch verfahren. „Daß in der Welt um uns her," sagt Carus, „eben wegen des tiefen und innigen Zusammenhanges aller Dinge, vielfache und merkwürdige Andeutungen innerer verborgener Bildungen, Eigenschaften oder Zustände, an der dieselben verdeckenden Außenfläche vorkommen müßen, ist nicht anders als mit Sicherheit zu erwarten, und wer offenen Blickes um sich schaut, kann vieles der Art gewar werden" .... „Schon die Eintheilung eines menschlichen Schädels an und für sich in seine drei Wirbelbögen des Vorderhaupts, Mittelhaupts und Hinterhaupts ist ja ganz unleugbar merkwürdigstes Symbol der dort ursprünglich genau ebenso hintereinander gelagerten drei Hauptabtheilungen des Gehirns, und wer könnte den Bau des noch so zarten Gehirns aus dem zweiten Monate des Embryolebens betrachten, und nicht dessen Gestalt im wesentlichen ganz wiederfinden in dem großen festen Schädelbau des Erwachsenen?" Carus setzt bei seinen Betrachtungen voraus, „daß immerfort die Signatur der drei Schädelwirbel an und für sich das Wichtigste bleiben werde, und daß durch eine besondere Ausarbeitung ihrer Oberfläche zu Höhen und Tiefen nur dieselbe irgendwie erhöht oder vermindert werden könne"; es stehe demnach zu erwarten, „daß sich die psychische Bedeutung der Schwellungen des Vorderhauptes mehr auf Modificationen des intelligenten Geisteslebens, die des Mittelhaupts mehr auf solche des Willens und des Begehrens beziehe und wirklich beziehen müße." Man kann diesen naturphilosophischen Standpunct in seiner Weise gelten lassen, ohne deshalb die reichen, aus der Erfahrung geschöpften Belege solcher Anschauungen mit empirischen Beweisen zu verwechseln. — Auf rein empirischem Wege haben wir bisher zwar durch den Fleiß der Anatomen viel Interessantes erhalten, aber doch kaum die dürftigsten Elemente einer zukünftigen Phrenologie. Wir kennen aus genügenden Durchschnittszahlen den Unterschied in der Kopfbildung des männlichen und des weiblichen Geschlechtes, der verschiedenen Altersstufen und der wichtigsten Raçen und Typen, man hat Inhalt und Oberfläche des Schädels aufs mühsamste und sorgfältigste ausgemessen; man hat die Dicke des Schädels, seine Zusammensetzung und den Bau der einzelnen Theile genau untersucht; allein bestimmte Beziehungen zwischen diesen räumlichen Verhältnissen und gewißen geistigen Eigenschaften sind bisher nicht nachgewiesen. Da gerade Erzieher leicht zu phrenologischen Beobachtungen Neigung haben werden, so dürfte es schließlich nicht überflüssig sein, die Anforderungen kurz zu charakterisiren, welche eine correcte Methodik an dergleichen Untersuchungen stellen muß. Vor allen Dingen muß die Schätzung und Deutung der physischen und besonders der psychologischen Thatsachen der Willkür des Forschers, sowie dem unwillkürlichen Einfluß seiner Vorurtheile entzogen werden. Dies kann z. B. bei Schülern sehr gut geschehen, indem man Schulzeugnisse benutzt, welche vor der Untersuchung von einem Dritten ohne Rücksicht auf diese Untersuchung niedergeschrieben sind, und indem man sodann die erforderlichen Messungen (nicht bloße Schätzungen, wie sie die Phrenologen vornehmen!) mittelst

eines Instrumentes anstellt und so verzeichnet, daß sie von jedem Dritten geprüft werden können. Die Genauigkeit der Messungen muß durch häufige Wiederholungen und mathematische Berechnung des wahrscheinlichen Fehlers aus den sich ergebenden Differenzen festgestellt werden. Sodann muß die Untersuchung einen bestimmten und möglichst einfachen Plan verfolgen, z. B. eine Vergleichung des Quotienten aus größter Länge und größter Breite mit dem Talent für Mathematik, oder auch mit dem allgemeinen Grade der „leichten Auffassung," wofür vorher bestimmte Kategorieen festgesetzt sein müßen, die sich nach den Documenten prüfen lassen. Fände sich nun bei einer Untersuchung von mehreren hundert Köpfen auch nur ein constanter Unterschied von 55% gegen 45 zu Gunsten der mehr länglichen oder der runderen Schädel, so wäre schon eine Entdeckung gemacht, zu welcher sich der Unternehmer gratuliren könnte. Weit wahrscheinlicher ist leider, daß sehr viele solche Untersuchungen mit einem negativen Resultate endigen würden, bevor irgend ein Anhaltspunct gewonnen wäre. Auf so mühsamem Wege schreiten die wirklichen Wissenschaften fort, während eine Scheinwissenschaft binnen kurzem üppig emporwuchert. — Es bedarf kaum der Bemerkung, daß auf keinen Fall mittelst der Phrenologie besondere Aufschlüsse über das Verhältnis von Geist und Körper zu erzielen sind, einerlei ob früher oder später einmal positive Resultate gewonnen werden oder nicht. Denn der allgemeine Causalzusammenhang zwischen Gehirn und physischer Thätigkeit steht ohnehin fest, und durch eine Specialisirung desselben würde zwar die Wissenschaft bereichert, aber doch über die inneren Gründe jenes Causalzusammenhangs nichts entschieden werden. Galls Lehre neigte allerdings zum Materialismus hin, ein Umstand, welcher die Physiologen ähnlicher Richtung oft bestimmt zu haben scheint, die Phrenologie milder zu beurtheilen, als sie es sonst im Namen der Wissenschaftlichkeit möchten gethan haben. Ein zwingender Grund zu materialistischen Consequenzen liegt jedoch für die Phrenologen nicht vor. Andrerseits ist freilich auch kein besondrer Werth darauf zu legen, daß die Phrenologie ein besondres Organ der „Gläubigkeit" oder der „Religiosität" aufzeigt, aus dessen Vorhandensein Gall sogar einen indirecten (teleologischen) Schluß auf das Dasein Gottes machen wollte. K. Schmidt deducirt in s. Anthropologie (S. 271) aus der Phrenologie, „daß alle sogenannten antireligiösen Bestrebungen immer nur das Werk einzelner sein können, in welchen bei überwiegender Denkkraft Mangel an Naturanlage für Gottgefühl nachzuweisen ist." Philosophen könnten immer nur die sein, bei welchen die Denkkräfte alle anderen Geistesanlagen bei weitem überwiegen; die Religion bedürfe deshalb keines officiellen Schutzes u. s. w. — Dabei ist aber übersehen, daß thatsächlich auch in den Massen das intellectuelle Element ungeheure Fortschritte gemacht hat, denen gegenüber die Religion nur durch Verinnerlichung und Vertiefung in ihrem eigenen Gebiete ihre Stellung behaupten kann, und nicht durch Vertrauen auf die Naturanlage; freilich auch nicht durch Polizeischutz.

Literatur: Gall und Spurzheim, Anatomie et physiologie du système nerveux en général et du cerveau en particulier. 4 vol. fol. Paris 1810—20. — Combe, system of phrenology, übers. von Hirschfeld, Braunschw. 1833. — Struve, G., Gesch. d. Phrenologie, Heidelb. 1843. — Cotta, Geschichte und Wesen d. Phrenologie, 1838. — Ders., Gedanken über Phrenologie, 1845. — Struve, Handbuch der Phren. — Castle, Die Phren., Stuttg. 1845. — Scheve, Phrenol. Bilder, Leipzg. 1851—55. — Ders., Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts, Stettin, 1855. — Katechism. d. Phrenol., 5. Aufl., Leipz. 1865. — Choulant, Vorlesung über die Kranioskopie, nebst e. Anh. Gesammtliteratur d. Kranioskopie, Dresden 1844. — K. Schmidt, die Anthropologie, Dresden 1865. Dr. A. Lange.

Physikalischer Apparat. Unter dem physikalischen Apparate begreift man die Sammlung aller derjenigen Instrumente, welche erforderlich sind, um die zur Erläuterung der im physikalischen Unterricht vorzutragenden Lehren nöthigen Versuche anstellen zu können.

Ueber die Nothwendigkeit solcher Versuche (Experimente) braucht hier nur wenig gesagt zu werden und ist zu verweisen auf den Artikel: Naturlehre (IV. Bd. S. 145 ff. Vgl. auch den Artikel: Chemie I. Bd. S. 777.). Wir stellen uns ganz auf die Seite derer, welche für die Mittelschule nicht sowohl die mathematische Begründung der physikalischen Wahrheiten zur Grundlage des Unterrichts machen wollen (wenngleich, je nach der Kenntnisstufe der Schüler, die Anwendung der Mathematik auf Physik nicht fehlen darf), sondern vielmehr die Wahrheit physikalischer, wie überhaupt aller naturwissenschaftlichen Behauptungen nur durch die Erfahrung begründet glauben.

Die Mathematik ist eine aprioriſche Wissenschaft, alle Naturwissenschaften sind aposteriorisch. Eine physikalische Wahrheit mag daher noch so schön aus mathematischen Formeln abgeleitet sein, so setzt die Ableitung dieser Formeln doch immerhin Prämissen voraus, aus welchen dieselben gefolgert werden müßen, und der in der Formel ausgesprochene physikalische Lehrsatz wird erst dann wahr, wenn diese Prämissen wahr sind. Die Wahrheit der letzteren aber kann nur durch die Uebereinstimmung mit der Beobachtung der Natur selbst ihre Begründung finden. Die Mathematik hat hierauf die bedeutende Aufgabe, den inneren Zusammenhang der durch die Beobachtung gefundenen verschiedenen Naturgesetze zu entwickeln und in ein fest abgegrenztes Maß zu bringen.

Daher sind auch die größten Entdeckungen in den Naturwissenschaften nicht durch die Mathematik, sondern durch die Forschungen des scharfen Beobachters gemacht worden (vgl. darüber die ersten Nummern von Liebigs chemischen Briefen).

Da nun aber die Natur nicht an jedem Orte und zu jeder gewünschten Zeit eine Erscheinung uns vor die Sinne führt, die wir zu beobachten wünschen, und da die in der Natur uns entgegentretenden Erscheinungen in der Regel von complicirter Beschaffenheit und ein zusammengesetztes Product verschiedener gemeinschaftlich wirkender Kräfte sind, deren Wirkungen wir von einander absondern müßen, so werden wir zur Erkenntnis der einfachen Wirkung einer Naturkraft nur dadurch gelangen, daß wir letztere in die Lage versetzen, ohne störende Nebeneinwirkungen oder wenigstens, wenn andere Kräfte nicht ganz zu beseitigen sind (wie z. B. bei Bewegungsversuchen die Reibung und der Widerstand der Luft) mit möglichst kleinster Einwirkung derselben uns ihre Wirkung zu zeigen. Solche absichtliche Herbeiführung von Naturerscheinungen heißt Versuch oder Experiment, und die bei ihren Forschungen den bezeichneten Weg einschlagende Physik heißt Experimentalphysik.

Zur Anstellung solcher Versuche bedarf die Wissenschaft nothwendig bestimmter, oft von den Forschern mit großem Scharfsinn ausgedachter Instrumente, und es ergiebt sich aus dem bisher Gesagten die Bedeutung derselben. Ein physikalisches Instrument hat keine andere Aufgabe als dazu zu dienen, daß die Wirkung einer Naturkraft durch dasselbe zur Anschauung und ein Naturgesetz dadurch zur Erkenntnis komme. Nicht der Naturforscher oder Lehrer macht das Experiment, sondern die Natur selbst muß es machen, und das Verdienst des Forschers liegt nur in der Construction eines guten Instrumentes zu diesem Zwecke und in der richtigen Behandlung desselben. Das Instrument aber ist um so besser, je weniger der Experimentator selbst der Natur durch Einwirkung seiner eigenen Kraft dabei nachzuhelfen genöthigt ist.

Was im Bisherigen über die Erkenntnis der Natur gesagt wurde, gilt in doppeltem Maße für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Mittelschule. Nur ein geistig ganz besonders organisirter Mensch möchte in der Lage sein, aus Büchern allein die Naturwissenschaften kennen zu lernen und darin doch etwas bedeutendes zu leisten. Wie der Geist durch den Geist erkannt werden kann, so wirkt die Naturerscheinung zunächst nur auf die Sinne, und keine noch so vollständige Beschreibung einer Erscheinung wird den unmittelbaren Sinneseindruck, den sie hervorbringt, zu ersetzen vermögen, am allerwenigsten aber in einem Alter, wo die Zahl der selbstgemachten Erfahrungen und echten, d. h. mit klarem Bewußtsein dessen, um was es sich handelt, angestellten Beobachtungen noch beinahe Null ist, und der Mensch daher erst seine Sinne richtig ge-

brauchen lernen muß. Auf diesem Standpunct aber stehen die meisten Schüler unserer Mittelschulen. Ihr Wissen haben sie in den meisten Lehrfächern der Schule aus Büchern geschöpft, die Kraft, von der Anschauung, welche die Sinne geben, durch Abstraction des Zufälligen vom Wesentlichen zum Begriffe zu gelangen, liegt brach, ja selbst die Fähigkeit, ihre Sinne richtig zu gebrauchen, ist noch gänzlich unentwickelt. Und da soll nun der Schüler durch bloßen mündlichen Vortrag der Wissenschaft eine klare Einsicht in ein Naturgesetz erlangen und das Gesetz auf die Erklärung einer Erscheinung, die er nie oder nur flüchtig und ungenau gesehen hat und von der er sich kaum ein unklares Bild zu machen im Stande ist, anwenden lernen?

Erscheint somit die Nothwendigkeit physikalischer Instrumente, also eines physikalischen Apparates, vollkommen begründet, so ergiebt sich aus dem Bisherigen zugleich die beste Einrichtung desselben.

Betrachten wir die älteren physikalischen Apparate unserer Mittelschulen, so finden wir in ihrer Einrichtung gewöhnlich einen ganz andern Standpunct festgehalten. Wir kennen solche Apparate, in welchen sich hauptsächlich die Elektricität (d. h. die Reibungselektricität) vertreten findet, Elektrisirmaschinen, Flaschen, Glockenspiel, Donnerhaus u. s. w., vielleicht auch eine Luftpumpe mit Zubehör, dagegen weder eine Fallmaschine, noch ein Hebelapparat, oder Instrumente, um Reibung, Widerstand der Luft u. dgl. Dinge zur sinnlichen Anschauung zu bringen. Kurz, man sieht es dem ganzen Apparate an, daß er nicht sowohl für wissenschaftliche Belehrung als vielmehr für die angenehme Unterhaltung, vielleicht auch (etwa durch magnetische Spielereien) für taschenspielerische Ueberraschung construirt ist. Auch die älteren Schriften, welche Anleitung zum Experimentiren geben, z. B. von Nollet, Sigaud de la Fond, zeigen vorzugsweise diese Tendenz, und mancher Lehrer schöpfte die Mittel für seine Experimentirkunst aus Wieglebs natürlicher Magie und ähnlichen Schriften. Daß weder der physikalische Unterricht noch der physikalische Apparat den Zweck hat, zu unterhalten, ergiebt sich aus dem Früheren von selbst, und wenn auch Experimente, welche überraschende Aeußerungen von Naturerscheinungen zeigen, nicht geradezu verwerflich sind, so ist doch eine zu große Ausdehnung derselben im Unterrichte nicht ohne Gefahr, indem der Schüler gar zu leicht geneigt ist, das Experimentiren als ein Schauspiel anzusehen, das ihm vorgeführt werde, statt daß er es als das Mittel betrachten sollte, den Unterricht zu erläutern und klar zu machen. Er wird daher nicht den Unterricht, sondern das Experiment als die Hauptsache und somit als den Hauptgegenstand seiner Aufmerksamkeit betrachten.

Aus der Einrichtung des physikalischen Apparates läßt sich daher auch leicht der Standpunct beurtheilen, welchen der physikalische Unterricht der Schule einnimmt. Ein guter Apparat für eine Mittelschule wird vor allem darauf berechnet sein, die Grundbegriffe der Wissenschaft zu erläutern und deutlich zu machen und die Fundamentalgesetze auf experimentellem Wege zu begründen. Eine Fallmaschine ist daher wichtiger als eine Dampfmaschine, ein Hebelapparat wichtiger als ein Telegraphenapparat, wenngleich einmal ein Lehrer meinte, letzterer werde das erste Instrument sein, das er für einen neu zu gründenden Apparat anschaffen werde. Ebenso ist es nicht die praktische Bedeutung fürs Leben, sondern die wissenschaftliche Bedeutung des Instruments, was für die Reihenfolge entscheidend ist, in welcher dieselben für die anzulegenden Sammlungen erworben werden müßen. Daher war ein anderer Lehrer ebenso im Unrecht, welcher vor allem eine Dampfmaschine anschaffte, weil dies ein so gar wichtiges Instrument für die Industrie sei, mit einer Luftpumpe aber noch länger zuwarten zu können glaubte, wenn er gleich die Wirkung des Dampfes noch auf einfachere Weise hätte anschaulich machen können, während nur die Luftpumpe vollkommen geeignet, also unentbehrlich ist, um den mechanischen Einfluß der Luft klar zu machen.

Bei der Anlegung eines Apparates muß somit als erster Grundsatz die Bedeutung und Wichtigkeit eines Instrumentes für die klare Einsicht in die Gesetze der Physik im Vordergrunde stehen. Was hier unentbehrlich ist, muß erworben werden, und ist eine

Anstalt nicht in der Lage, diese Erwerbung machen zu können, so ist sie auch nicht im Stande, den physikalischen Unterricht unter ihre Lehrfächer aufzunehmen.*) Es bedarf hiezu keiner Prachtexemplare von Instrumenten, und wo die Schule nicht über ungewöhnlich reiche Mittel zu gebieten hat, ist in ihrem eigenen Interesse jeder Luxus sorgfältig zu vermeiden, um mit beschränkteren Mitteln doch möglichst Genügendes erreichen zu können. Dabei darf aber doch einem aus den ungenügenden Mitteln mancher Anstalten hervorgegangenen Streben der Neuzeit nicht gar zu sehr gehuldigt werden, ich meine dem Streben, auf dem allereinfachsten Wege mit Glasröhrchen, Korkstöpseln u. dgl., Apparate zusammenzustellen, welche nur höchst ungenügend und unvollständig ihrem Zwecke entsprechen und entweder ein mangelhaftes Experiment geben oder gar nur durch theilweise Täuschung dem Schüler eine physikalische Wahrheit erläutern sollen. Das Haupterfordernis für jedes Instrument ist nicht, daß es möglichst wenig koste, sondern daß es zweckentsprechend sei. Läßt sich beides vereinigen, so ist es erwünscht, wo nicht, so darf nie das zweite dem ersten zum Opfer gebracht werden.

Weiter ist die Aufmerksamkeit bei der Einrichtung eines physikalischen Apparates dahin zu wenden, daß die Instrumente für einen gemeinschaftlichen Unterricht die nöthige Größe haben. Ein Versuch, der in so kleinem Maßstabe angestellt werden muß, daß ihn nur einzelne Schüler gleichzeitig beobachten können, und daß er daher bei einer etwas zahlreichen Schülerzahl mehrfach wiederholt werden muß, taugt um so weniger, je öfter diese Wiederholung nöthig ist. Nichts ist für die Disciplin der Schule gefährlicher, als wenn der Lehrer einen Theil der Schüler unbeschäftigt lassen muß, während er selbst seine Aufmerksamkeit in einer Weise nach einer bestimmten Seite hinzuwenden hat, daß er genöthigt ist, jene Schüler nicht bloß unbeschäftigt, sondern auch unbeobachtet sich selbst zu überlassen. Es giebt allerdings Versuche, welche ihrer Natur nach immer nur einzelnen gezeigt werden können, z. B. die mikroskopischen; aber eben deswegen sind es auch gerade diese Capitel, welche am wenigsten in den öffentlichen Unterricht gehören, und ein gewissenhafter und praktischer Lehrer wird daher der Optik und ähnlichen Theilen der Physik in der Mittelschule möglichst wenig Raum gestatten, selbst dann, wenn ein solcher Theil der Wissenschaft sein Steckenpferd sein sollte.

Praktische Winke über die Einrichtung eines physikalischen Apparates und die Benützung von Instrumenten und zwar durchaus im Sinne eines wissenschaftlichen Unterrichts und nicht der bloßen Unterhaltung giebt „Fricks physikalische Technik oder Anleitung zur Anstellung von physikalischen Versuchen und zur Herstellung von physikalischen Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln", 3. Aufl. Braunschweig 1864, eine Schrift, welche den Standpunct unserer Mittelschulen beinahe durchweg festhält, natürlich aber nur für vollständige Anstalten in ihrer ganzen Ausdehnung Anwendung findet, während kleinere Anstalten nur das Wichtigste und zum eigentlichen Fundamente des Unterrichts Gehörige daraus entnehmen werden. Es findet sich dort auch am Schluße ausdrücklich „ein Verzeichnis physikalischer Apparate für einen ausgedehnteren Unterricht zusammengestellt."**)

Aber auch der beste Apparat ist für die Schule werthlos, wenn er sich in den Händen eines unpraktischen, wenn auch noch so gelehrten Lehrers befindet, und manches gute Instrument ist schon zu Grunde gegangen, weil es von ungeschickten Händen falsch behandelt wurde. Ein gewißer Apparat hatte zwei kleinere Luftpumpen; der Lehrer hatte eine zweite angeschafft, weil die erstere nichts tauge. Er klagte aber, daß die zweite ebensowenig nütze sei. Die Untersuchung zeigte mir jedoch, daß letztere ganz gut war, und daß der Lehrer ihre Behandlung, insbesondere das Aufsetzen der Glocke

*) In Württemberg z. B. wird die Gestattung der Aufnahme des physikalischen Unterrichts in den Lehrplan einer Realschule mit Recht an die Bedingung geknüpft, daß die Gemeinde die Mittel zur Erwerbung der nöthigsten physikalischen Instrumente verwillige.

**) Vgl. über das Bisherige auch den Artikel: Lehrmittel.

nicht verstand. Dies machte mich in Betreff seiner Behauptung über die ältere Luftpumpe etwas mistrauisch, und siehe da! sie war ebenfalls brauchbar und that nur aus den gleichen Gründen keine Dienste. Aehnliches mag noch öfters vorkommen. Es ist daher durchaus nöthig, daß der Lehrer der Physik sich vor Uebernahme seines Lehrfaches im praktischen Experimentiren und in der Behandlung der physikalischen Instrumente die nöthigen Kenntnisse und die erforderliche Gewandtheit erworben habe. Es ist ihm dieses in der Physik nicht so leicht gemacht wie in der Chemie. Bei letzterer bieten die Universitäten und polytechnischen Schulen in der Regel Gelegenheit, in den Laboratorien praktische Uebungscurse durchzumachen, für die Physik ist aber nur selten Aehnliches geboten. Es muß daher als Pflicht des Staates ausgesprochen werden, einerseits bei der Prüfung künftiger Lehrer der Physik ausdrücklich Nachweisung der Befähigung im praktischen Experimentiren zu verlangen, andererseits aber es nicht bloß dem Zufalle zu überlassen, wo sich der Prüfungscandidat diese Befähigung erworben habe, sondern durch ähnliche Staatsinstitutionen, wie bei der Chemie, demselben eine wohlgeordnete Gelegenheit zur Erwerbung praktischen Geschicks zu verschaffen.

Aber auch der Lehrer möge, wenigstens in den höheren Classen, im Schüler das Streben wecken, selbst zu experimentiren und für einfache Versuche selbst sich kleine Apparate zu verfertigen oder sonst zu erwerben. Es ist dies pädagogisch nicht unwichtig. Man klagt so oft über die Blasirtheit unserer Jugend. Der Unterricht aus Büchern, das Aneignen fremden Urtheils mit halbreifem Verständnisse führt gar leicht zu solcher Wissensmüdigkeit. Die Weckung der Sinnenthätigkeit und ihre Richtung auf das Beobachten der Natur und ihrer Kräfte möchte wohl das beste Präservativ dagegen sein und dem Geiste stets mit jedem neuen Schritte im Forschen auch neue Frische geben. Aus langjähriger Lehrererfahrung ist mir kein junger Mann erinnerlich, der Freude am Naturforschen und Experimentiren gehabt hätte und daneben blasirt gewesen wäre. **Nagel.**

Physik, s. Naturlehre.

Physiognomik. Die Idee einer Beurtheilung des Menschen, d. h. des geistigen Menschen nach seiner sinnlichen Erscheinung ist etwas so naturgemäßes, daß wir uns über ihr hohes Alter nicht wundern können. Wir finden sie als etwas ganz bekanntes schon bei Aristoteles erwähnt. Zwar sind die ihm zugeschriebenen Bücher der Physiognomik (φυσιογνωμονικά) unecht, allein der Gegenstand derselben findet sich auch in echten Schriften erwähnt, z. B. Analyt. pr. II., 28, wo der Schluß aus der Erscheinung (das φυσιογνωμονεῖν) für möglich erklärt wird, vorausgesetzt daß man eine Einwirkung der natürlichen Affecte (Zorn, Begierde u. s. w.) auf gleichzeitige Veränderung des Körpers und der Seele zugebe. Bekannt ist die von Cicero und Diogenes von Laerte erwähnte Anekdote von Sokrates und dem Physiognomen Zopyrus. In den pseudo-aristotelischen Büchern der Physiognomik werden bereits drei Arten der Kunst unterschieden, indem die einen aus der Vergleichung der Individuen mit Thiergestalten schließen, die andern den Typus verschiedener Nationalitäten als Anhaltspunct benutzen, wieder andere endlich nach bestimmten Zeichen der Gemüthsart urtheilen, besonders nach gewißen Merkmalen der Leidenschaften und Affecte. Ohne Zweifel sind die Schlüße dieser Art uralt, und gewiß barg sich in ihnen ursprünglich ein bedeutender Schatz naturwüchsiger Beobachtung und Menschenkenntnis, der aber vom Schematismus überwuchert wurde. Dies geschah besonders durch die Verbindung der Physiognomik mit den Principien der Astrologie. Auch diese Art der Charakterdeutung stammt schon aus dem Alterthum; sie wurde jedoch im Mittelalter und in den ersten Jahrhunderten der Neuzeit mit besonderer Vorliebe ausgebildet. In der That hat es niemals eine verführerischere und imposanter ausgebildete Scheinwissenschaft gegeben, als die Astrologie mit ihrem die ganze Natur umspannenden Apparat von schematischen Begriffen, Beziehungen und Deutungen. Jeder Körpertheil war einem besondern Zeichen des Thierkreises gewidmet, die Furchen der Stirne wie die Theile der inneren

Hand wurden nach den Planeten eingetheilt, und da sich an diese Beziehungen so vieles anknüpfte, konnte es dem Eingeweihten für seine Deutungen niemals an Stoff fehlen. Häufig wurde die Physiognomik mit der Chiromantie verbunden, deren Regeln sich nicht nur auf das Schicksal, sondern auch auf den Charakter bezogen. Ganz astrologisch war auch die Metoposkopie oder die Kunst, den Charakter des Menschen auf seiner Stirne zu lesen. Man muß dabei aber im Auge behalten, daß viele Grundbegriffe dieser fabelreichen Gebiete auch ohne speciellen Zusammenhang mit der Astrologie eine weite Verbreitung hatten. So z. B. die Begriffe des Heißen, Kalten, Trocknen und Feuchten mit ihren Combinationen, welche in der Lehre der Elemente, der Säfte des Körpers u. s. w. wiederkehren, und auf welche auch unsere heutige Lehre von den Temperamenten noch zurückzuführen ist.

Die reinere Physiognomik der Alten wurde in glänzender Weise erneuert durch den Neapolitaner Joh. Baptista Porta († 1615), welcher in seinem Werke de humana physiognomia namentlich wieder die Zusammenstellung besonderer Individualitäten mit Thiergestalten zur Grundlage seiner Schlüße machte. Portas Buch fand in mehreren Auflagen und Uebersetzungen eine weite Verbreitung und wurde vielfach zu Auszügen und Bearbeitungen benützt, ohne daß jemand versucht hätte, die Physiognomik auf festere Grundlagen zu bringen und nach den Grundsätzen der neueren Wissenschaft umzubilden. Dies unterließ auch J. C. Lavater (geb. zu Zürich 1741, † 1801), dessen Name wohl jetzt noch am meisten in Verbindung mit der Physiognomik genannt wird. Seine begeisterte Empfehlung der Physiognomik in Wort und Schrift, sein prophetenhaft schwärmerisches Wesen und der bedeutende persönliche Einfluß, den Lavater nicht nur unter den Freunden seiner theologischen Mystik, sondern auch in andern Kreisen ausübte, thaten fast mehr zur Verbreitung der Idee der Physiognomik, als seine ausführliche Bearbeitung dieses Gebietes (Physiogn. Fragmente, 1765—78 in vier Quartbänden). Gerade weil Lavater wenig feste Grundsätze aufstellte und sich meist dem Gefühl oder dem Eindruck der unmittelbaren Anschauung überließ, konnte die von ihm gegebene Anregung sich leicht ausbreiten, da jeder hoffen durfte, auf ähnlichem Wege ebenfalls beachtenswerthe Resultate zu erzielen. Zugleich wurde übrigens dadurch die Ausbildung einer Scheinwissenschaft vermieden, indem der Begriffsapparat fehlte, an welchen sich, wie es bei der Phrenologie ergieng, so leicht gedankenlose Nachahmer anklammern. Lavater unterschied die Physiognomik als Lehre von dem ruhigen, habituellen Ausdruck von der Pathognomik, der Lehre von dem Ausdruck der Affecte. Gerade dadurch aber trennte er dasjenige Element von der eigentlichen Physiognomik ab, welches vielleicht allein das Mittel bietet, überhaupt zu einer völlig klaren Vorstellung über das Verhältnis des Charakters zum Gesichtsausdruck zu gelangen. Im einzelnen sind Lavaters Betrachtungen voll von enthusiastischer Uebertreibung. In einer einzigen Linie des Profils will er oft die außerordentlichsten Eigenschaften des Geistes mit vollkommenster Sicherheit entdecken. Daß dadurch der Widerspruch gereizt und die Kritik herausgefordet wurde, war nur zu natürlich, und es traf sich, daß als wichtigster Antagonist gegen Lavaters Ueberschwänglichkeit ein Mann auftrat, der an Schärfe und Klarheit des Denkens seines Gleichen suchte und dabei in psychologischer Beobachtung vielleicht mehr gethan hatte, als Lavater. Es war der Göttinger Professor Lichtenberg, ein Mann von etwas einseitiger, steriler Natur, zu grillenhaftem Grübeln geneigt, aber durch seine Bildung, wie durch einen durchdringenden Verstand zur gründlichsten Erörterung derartiger Fragen befähigt. Lichtenberg hatte sich selbst seit seiner Kindheit aufs lebhafteste mit Physiognomik beschäftigt und, in England namentlich, systematische Studien des Volkslebens zum Zweck der Menschenkenntnis angestellt. Es ist daher nicht zu verwundern, daß Lichtenbergs Untersuchungen über die Physiognomik noch heute Werth haben, während Lavaters Schriften im wesentlichen nur noch eine historische Bedeutung in Anspruch nehmen können. Lichtenbergs Ansichten lassen sich in folgenden Sätzen zusammenfassen:

1) Es ist denkbar, daß alles auf alles einwirkt, und daher auch für einen vollkommenen Geist alles in allem lesbar ist; nicht aber für uns, die wir das Ganze nicht übersehen und die feinsten Wirkungen nicht bemerken.

2) Die Form der festen, wie der beweglichen Theile des Körpers hängt sowohl von äußeren Ursachen ab, als auch von Einflüssen des Charakters, und wir können nicht wissen, worauf jede Eigenthümlichkeit zurückzuführen ist.

3) Tugend und geistige Vollkommenheit verschönern, aber diese Schönheit ist von der sinnlichen Schönheit, welche wir an den Statuen des Alterthums bewundern, principiell verschieden. Die Schönheit der Tugend enthüllt sich oft nur dem aufmerksamen Blick in den feinsten Zügen, während die sinnliche Schönheit sofort und vollständig in die Augen fällt.

4) Die Pathognomik ist insofern besser begründet, als es eine natürliche Geberdensprache der Leidenschaften giebt, die jeder Mensch mit Feinheit und Schärfe auffaßt. Auch hinterlassen die Affecte dauernde Spuren, aber, je nach der Beschaffenheit der Haut, der Muskeln ꝛc., Spuren von sehr verschiedener Stärke, bei gleich starkem Affect. Wir können daher den Stempel der Leidenschaften und vorherrschenden Neigungen oft qualitativ richtig beurtheilen, aber nicht quantitativ, und oft lassen die heftigsten Leidenschaften nur so schwache Spuren zurück, daß wir sie nicht zu erkennen vermögen.

5) Die Physiognomik des täglichen Lebens stützt sich zugleich auf die Beobachtung des Benehmens und zieht unbewußt zahlreiche Merkmale aus der Kleidung, Haltung u. s. w. hinzu, wodurch sie sicherer geht. Sie hat als Anhaltspunct für die Ansammlung der Menschenkenntnis ihren Werth. — Die angeblich wissenschaftliche Physiognomik beruht dagegen auf Selbsttäuschung und gehört mit der Wahrsagerei unter eine Kategorie.

Es wird gegen diese Sätze noch heute nicht viel zu erinnern sein, als daß wir im Begriff sind, der Pathognomik auf dem Wege der exacten Wissenschaften etwas näher zu kommen, und daß auch für die Physiognomik noch ein Princip zu berücksichtigen bleibt, welches weder Lavater noch sein Gegner genügend beachtet hatten. Beginnen wir mit der Betrachtung dieses Princips! Es ist das des allgemein Menschlichen im Gegensatz zur Individualität. — Giebt man nämlich zu, daß alle äußeren Einwirkungen auf die Bildung des Körpers als vergleichsweise zufällig betrachtet werden können, daß ferner selbst der Mangel sinnlicher Schönheit, ohne besondere Verunstaltung, häufig indirect von äußeren Ursachen herrührt, von unvollkommener Nahrung und Pflege, mangelnder Bewegung in den Jahren der Entwicklung, schwerer Arbeit u. dgl., welches alles zwar auf Körper und Geist einwirkt, aber in sehr verschiedenem Maße und mit verschiedenem Erfolg der natürlichen Reaction; dann bleibt immer noch die Möglichkeit übrig, daß nach Aufhebung aller solcher Zufälligkeiten eine gewiße Regelmäßigkeit und Harmonie des Aeußeren übrig bleibt, bei welcher dann die wirkliche Vollkommenheit nur nach Maßgabe der geistigen Vollkommenheit eintreten kann. Man wird es sogar als wahrscheinlich betrachten können, daß die sinnliche Wohlgestalt wenigstens der allgemeinen Idee des Menschen auch in geistiger Beziehung entspricht, ob sie zwar oft bei sehr erheblichen Charakterfehlern annähernd erhalten und dagegen bei vergleichsweise geringen schon stark gestört erscheinen kann. Bei diesem Standpunct wird die Prophetie des Charakters, an welcher Lichtenberg am meisten Anstoß nahm, entweder ganz aufhören, oder auf das Niveau gewißer Wahrscheinlichkeitsgründe zurückgedrängt werden; die Betrachtungen selbst aber, sofern sie nicht mehr auf unwidersprechliche Beweise bestimmter Eigenschaften, sondern vielmehr nur auf die Erkennung von Indicien ausgehen, können ihren Werth behalten. Von diesem Standpuncte aus muß man denn auch die Idee einer Symbolik der menschlichen Gestalt für principiell zuläßig erklären. Man wird einräumen können, daß diejenige Gestalt des Körpers, auf welche wir durch anatomische, physiologische und ästhetische Forschungen als Normalgestalt hingeführt werden, auch für die geistige Idee des Menschen Bedeutung habe, gewißermaßen als vollkommenste sinnliche Re-

präsentation dieser Idee. Wenn nun die Theile des Körpers in Beziehung auf ihre Functionen und ihren organischen Bau betrachtet werden, und man davon ausgeht, daß die äußere Form durch das Innere und durch den Zweck des Ganzen und seiner Theile bestimmt wird, so kann man wohl auch die einzelnen Theile des Körpers vorwiegend mit diesem oder jenem Elemente des geistigen Lebens in Verbindung bringen und ihrer größeren oder geringeren Vollkommenheit sowie ihren Eigenthümlichkeiten eine gewiße Bedeutung beilegen. So weit bleibt die Sache auf dem Boden einer durchaus zuläßigen und keineswegs werthlosen naturphilosophischen Betrachtung. Insbesondere wird der Künstler eine solche Symbolik durchaus nicht entbehren können, und in der That finden wir sie auch schon in den ältesten Zeiten, und nicht nur in der bildenden Kunst, sondern namentlich auch in der Dichtkunst. Homer ist ganz voll von solcher Symbolik; das belehrendste Beispiel ist das des Odysseus, dessen gedrungene Gestalt mit kräftigem, breitschultrigem Oberkörper, aber verhältnismäßig kurzen Beinen gewiß jeder mit dem Charakter dieses Helden in engste Verbindung bringt. Bekannter noch ist wohl das Beispiel des Thersites, allein gerade in Beziehung auf diesen möchte wohl Lichtenbergs Bemerkung zutreffen, daß der Dichter die edlen Figuren schön, die unedlen häßlich mache, nicht weil es in der Erfahrung so sei, sondern um die Wirkung der geistigen Eigenschaft durch die sinnliche zu verstärken. Nur ist eben dies nicht der einzige und auch nicht der wichtigste Grund, welcher den Dichter überhaupt zur Symbolik veranlaßt. Vielmehr wird der Dichter, wie jeder andere Künstler, von der Idee des Menschen ausgehen, die Umstände, welche im Leben entstellend einwirken, ignoriren und daher dann die symbolischen Züge so hervortreten lassen, wie sie im Leben beim Individuum gar nicht hervortreten können, weil sie von andern Factoren überwogen werden. Sehr treffend ist folgende Aeußerung von Schaller (Psychologie I., 333): „Der Bildhauer, der Maler könnte den innerlichen, geistigen Menschen überhaupt nicht darstellen, wenn sie nicht die äußere Gestalt und Erscheinung des Menschen als den entsprechenden Ausdruck seiner Innerlichkeit ansehen wollten. Eine Statue des Jupiter, wie sie der griechische Künstler producirt, ist nichts anderes als die sichtbare Idee des Jupiter selbst. Die ganze äußere Erscheinung in allen ihren Theilen ist bedeutungsvoll, ist durchdrungen von dem geistigen Charakter, welchen der religiöse Glaube der Gottheit vindicirte." Lichtenberg hat in äußerst feiner Weise nachgewiesen, wie großen Einfluß das Gesetz der Ideenassociation auf die Verbindungen hat, welche wir zwischen dem Bild eines Menschen und der Vorstellung seiner Handlungsweise herzustellen wissen. Wäre aber diese Association der ganze Grund unsrer Physiognomik, so ständen die Typen der Kunst ohne eigentliche Basis da; sie würden vom Zufall und vielleicht von der Gewohnheit bestimmt, statt durch eine innere Nothwendigkeit. Schaller weist darauf hin, daß wir es uns trotz aller Unsicherheit der physiognomischen Beobachtung doch niemals würden nehmen lassen, die äußere Erscheinung eines wirklichen Menschen ähnlich zu betrachten, wie ein Kunstwerk, nämlich als Darstellung, Offenbarung seiner geistigen Innerlichkeit. Diese ästhetische Betrachtung des wirklichen Menschen hält er für die Basis aller künstlerischen Production. Es ist aber eben so wohl möglich, daß sie erst mit der Entfaltung des Kunsttriebes entsteht, während dieser eine gewiße Erhebung zur allgemeinen Idee des Menschen, nicht ohne Unterstützung der natürlichen Abstraction, voraussetzt.

Die deutsche Naturphilosophie hatte einen starken Hang zur Symbolik der Form. Goethe hatte in seiner Morphologie manchen hieher gehörigen Gedanken ausgesprochen. Schelling und besonders Oken förderten diese Richtung des deutschen Geistes bedeutend. Letzterer wußte in überschwenglichen Deutungen alle Körpertheile unter sich, mit dem Thierreich und mit dem Weltall in Vergleich und Verbindung zu bringen, ohne jedoch zu eigentlicher Physiognomik fortzuschreiten. Dies that erst C. G. Carus, ein in jeder Beziehung für Forschungen in diesem Gebiete vorzüglich befähigter Mann.

War er doch der erste, der auf deutschen Universitäten vergleichende Anatomie lehrte. Später wandte er der Proportionslehre vorzügliche Aufmerksamkeit zu. Als bedeutender Anatom war er zugleich hinlänglich Kunstverständiger und Philosoph, um jeder hieher gehörigen Erscheinung fruchtbare Gesichtspuncte abzugewinnen. Seine Symbolik der menschlichen Gestalt (1852) ist daher voll von feinen und tiefsinnigen Bemerkungen; allein sie vermag ihren Ursprung aus der trüben Gährung der Naturphilosophie doch nicht zu verleugnen. Mystisches Dunkel und vage Allgemeinheit der Aussprüche wechseln mit einem häufigen Rückfall in das Princip einer willkürlichen Prophetie. So klar Carus den Fehler eines Lavater eingesehen hatte, so schwer wurde es ihm, diesen Fehler zu vermeiden. Bei allem Reichthum seiner wissenschaftlichen Einsicht fehlt ihm doch eine die Objectivität verbürgende Methode.

Dieser Mangel kann wohl nur beseitigt werden, wenn die Pathognomik und insbesondere die mit derselben eng zusammenhängende Mimik zur Grundlage der Betrachtung gemacht werden. „Die Mimik," sagt Schaller (Psych. I., 395) „hat unbestreitbar eine sichere empirische Basis. Die verschiedenen Gemüthsstimmungen, die Freude, die Trauer, die Angst, der Schrecken u. s. w. kommen in den Mienen des Menschen unwillkürlich zu einer eigenthümlichen Erscheinung." Schaller glaubt sodann, es sei „zunächst indifferent," daß wir nicht im Stande seien, den ganzen Verlauf dieser Verwirklichung physischer Affectionen zu verfolgen, insofern die Thatsache feststehe. Dies würde nur dann ganz richtig sein, wenn der erfahrungsmäßige Zusammenhang zwischen der geistigen Erregung und dem entsprechenden mimischen Ausdruck empirisch vollkommen scharf und sicher festzustellen wäre. Das ist aber nicht der Fall. Die Mimik ist allerdings als Kunst über jeden Zweifel erhaben; was aber die Theorie dieser Kunst betrifft, so ist sie noch keineswegs so sicher begründet. Der Künstler weiß mit einem Zuge ein lachendes Gesicht in ein weinendes zu verwandeln, und er hat seine Regeln dabei. Allein die Vorgänge dabei sind so fein, daß wir niemals wissen können, was der Künstler den Regeln, und was er seinem Gefühl verdankt. Selbst die Sicherheit der Regeln und die Grenzen, innerhalb deren sie Präcision beanspruchen können, sind uns deshalb ungewiß. Mit Recht hat man daher in neuerer Zeit versucht, gerade den Verlauf der Verwirklichung des Gefühlsausdruckes in den Mienen wissenschaftlich zu verfolgen. Man hat das Mienenspiel analysirt und auf die Thätigkeit der Gesichtsmuskeln und der Nerven, durch welche diese bewegt werden, zurückzuführen gesucht. Auch hier bleibt freilich der innerste Punct der Verbindung, der Ursprung der Innervation im Gehirn, in ein undurchdringliches Dunkel gehüllt. Die Einwirkung der Gesichtsmuskeln zeigt sich schon zugänglicher (vgl. z. B. Piderit, Grundſ. der Mimik und Physiognomik), und sie gewinnt dadurch noch eine besondere Bedeutung, daß man jetzt genügend weiß, wie bedeutend die Thätigkeit der Muskeln auf das anscheinend so starre Knochengerüst zurückwirkt, und wie sonach selbst die bleibende Grundlage der äußeren Form in weit höherem Grade durch die Affecte bedingt wird, als man früher denken konnte.

Was die Anwendung der Physiognomik auf die Erziehung betrifft, so hat man davon oftmals die übertriebensten Vorstellungen gehegt, und nichts liegt näher, als vor allen Dingen vor voreiligen Anwendungen zu warnen. Gerade in die Schlupfwinkel zweideutiger, halb richtiger halb falscher Theorieen verkriecht sich so leicht die menschliche Schwäche einer oft unbewußten Parteilichkeit. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist so zart, daß ein etwas auffallender Mangel an Vertrauen schon die Quelle wirklicher Störungen werden kann, und ein auf den „ersten Eindruck" begründetes Vorurtheil bestätigt sich oft nur deshalb, weil es eine verhängnisvolle Wirkung übt. Wer freilich dieser Gefahr beständig eingedenk ist, der wird sogar sicherer gehen, wenn er physiognomische Studien macht, als wenn er dies nicht thut; denn unbewußt treiben wir doch alle beständig Physiognomik. Nützlich wird es namentlich jedem Lehrer sein, sich von der Ideenassociation Rechenschaft zu geben, welche ihn dazu ge-

bracht hat, mit dem äußeren Eindruck eines Schülers sofort die Vorstellung dieser oder jener geistigen Eigenthümlichkeiten zu verbinden. Hiebei können Lichtenbergs unvergleichlich feine, durchaus nicht bloß (wie oberflächliche Leser oft glauben) satirisch gemeinte Bemerkungen noch immer treffliche Dienste thun. Wenn aber durch die kühle Temperatur einer solchen Betrachtungsweise dafür gesorgt ist, daß die Kunst nicht zu Ungerechtigkeiten und damit zu unvermeidlichem sittlichen Schaden führe, dann wollen wir gerne zugeben, daß ihr Studium andrerseits ganz geeignet ist, einem Erzieher sowohl hohen Genuß als auch wirkliche Förderung zu gewähren. Der beste Dienst, welchen die Physiognomik leisten kann, wird immer der sein, wenn sie uns befähigt, die Individualität zu verstehen, zu achten und ihr gerecht zu werden. Insofern dies gerade in der Erziehung wichtiger ist, als auf irgend einem andern Lebensgebiete, mag denn auch Carus Recht haben, wenn er die Anwendung der Symbolik auf die Erziehung gerade mit der Anforderung einer Pflege der Eigenthümlichkeit empfiehlt (Symb. S. 362); allein um so mehr Befremden erregt es auch, wenn er kurz darauf als vorzüglich wichtig immer den Gegensatz der breiten, runden und der langgestreckten, schmalen Köpfe hervorhebt, und zwar mit Ausdrücken, welche unverholen für die erstere Art von Köpfen Partei nehmen. Gerade solche allgemeine Schablonen aber in Verbindung mit einer bestimmten Sympathie oder Antipathie sind dem Erzieher mehr gefährlich als förderlich, und er wird vor allen Dingen immer festzuhalten haben, daß die verschiedenen Formen als Symbole verschiedener Gaben und Geistesrichtungen alle ihre eigenthümliche Berechtigung und Anspruch auf gleich liebevolle Pflege haben.

Literatur: (Aristoteles) physiogn. — Adamantius, physiognomicorum ad Constantinum C. II. — Scriptores physiogn. veteres, ex rec. Camilli, Perusci et Fr. Sylburgii gr. et lat. rec. J. G. F. Franz, Altenb. 1780. — J. B. Porta, de hum. physiogn. (1593, 1601 u. öfter). — Lavater, Joh. Kasp., Von der Physiognomik, 1772. — Ders., physiognom. Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe, 4 Bde. kl. Fol., Winterth. 1774—78. — Lichtenberg, über Physiognomik, wider die Physiognomen, Gött. 1778. — Viele feine Bemerkungen enthält auch L.'s Erklärung zu Hogarths Kupferstichen; unbedeutender sind die kleineren satirischen Schriften. — Ueber Gall u. seine Nachfolger vgl. d. Art. Phrenologie. — C. G. Carus, Symbolik der menschl. Gestalt, Leipz. 1852 u. 1858. — Piderit, Dr. Th., Grundsätze der Mimik u. Physiognomik, Braunschw. 1858. Ueber die Bedeutung der Physiognomik (und der Phrenologie 2c.) für die Erziehung vgl. Niemeyer, Grunds. der Erz. u. des Unterr. 1. Thl., 6. Beilage: „Ueber die Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt und mit bes. Rücks. auf einige neuere Hypothesen." Ebendas. einige Ergänzungen der älteren Lit. — Was das früher viel besprochene Thema von der Prüfung der Köpfe betrifft, so ist nur beiläufig zu bemerken, daß das berühmte Buch von Huarte nicht nur wenig Physiognomisches enthält, sondern auch überhaupt von Lessing u. a. stark überschätzt war. Werthvoller ist Garves Vers. über d. Prüf. d. Fähigkeiten, der aber ebenfalls nicht hieher gehört. — Wichtig ist übrigens für jeden, der sich mit Physiognomik beschäftigen will, die Kenntnis der Physiologie und Psychologie insbesondere aller Gebiete, welche das Verhältnis von Leib und Seele betreffen, worüber eine reiche Literatur in Volkmanns Psychol. (Halle 1856) bes. zu §. 22 u. 23; ferner Beachtung der vergleichenden Anatomie und der neuerdings bedeutend geförderten Thierpsychologie. Von großem Interesse sind auch Diderots Betrachtungen über die Consequenz der Natur in der Bildung ihrer Gestalten, mit den Bemerkungen von Goethe; womit zu vergleichen die scharfsinnige Untersuchung der Frage von Lotze in d. allg. Physiologie S. 295 u. ff.

Dr. A. Lange.

Pietät, s. Achtung.

Pietismus. Für die Erörterung dieses weitschichtigen Gegenstandes bietet unsre Encyklopädie nur in so weit Raum, als derselbe in die Pädagogik eingreift, was in

einer zwiefachen Form der Fall ist, indem nemlich 1) unter pietistischer Erziehung eine besondere Art, ein eigenes System verstanden wird, das zu charakterisiren und zu beurtheilen uns obliegt, und indem 2) der Pietismus ein wichtiges Blatt in der Geschichte der Pädagogik ausfüllt, mithin auch als historische Erscheinung gewürdigt werden muß. In letzterer Beziehung ist uns jedoch ein großer Theil der Arbeit dadurch abgenommen, daß die wichtigsten Persönlichkeiten, in welchen der Pietismus seine geschichtlichen Träger gefunden hat, — Spener, Francke, Bengel, Flattich, die Herrnhuter u. s. w. — in eigenen Artikeln bearbeitet sind, daher uns für diesen Theil unsres Artikels nur die Aufgabe bleibt, zusammenfassend das Allgemeine darzustellen und daneben diejenigen theils minder bedeutenden, theils dem Pietismus nur verwandten Erscheinungen (namentlich im Bereiche des Sectenwesens) ergänzend hier zu berücksichtigen, für welche keine abgesonderte, monographische Behandlung in vorliegendem Werke nöthig oder geeignet erschien.

I. Wenn man von einem Menschen sagt, er sei pietistisch erzogen worden, so will man damit in der Regel weder ihn selbst glücklich preisen, noch seinen Erziehern ein Lob spenden. Wird auch der Name Pietist, der ursprünglich bekanntermaßen ein Schimpfwort war, von denen, die man damit belegt, nicht selten gutwillig, sogar mit dem Selbstgefühl einer ihrer Zwecke sich bewußten, ihrer zahlreichen Mitgliedschaft sich freuenden Partei angenommen und sich selbst beigelegt: so läßt sich doch keiner gerne sagen, die Erziehung, die er seinen Kindern, seinen Zöglingen gebe, sei eine pietistische; er ist überzeugt, daß es nur die einfach christliche, diese aber auch allein die echt christliche sei. Daß der Pöbel, der vornehme und der gemeine, umgekehrt alles Christliche, wo es irgend im Leben sich geltend machen, wo es seinen Ernst zeigen will, für Pietismus erklärt, daß er jedem ernsten Prediger, jedem Missionar, schon weil er das ist, den Pietistennamen anhängt: das muß ja zur Bestärkung jener Identificirung dienen; in vielen Dingen sind die besseren unter den Gegnern des Pietismus in alter und neuer Zeit, so namentlich auch die Hochkirchlichen in unsern Tagen mit den Pietisten so einig, daß sie, sie mögen sich wehren wie sie wollen, vom großen Haufen diesen beigezählt werden; die Subtilitäten in der Lehre von der Rechtfertigung, der Wiedergeburt u. s. w. erscheinen dem ferner Stehenden ohnehin als höchst geringfügig und nicht der Rede werth; in demjenigen aber, was das Ultrakirchenthum besonders zum Feinde des Pietismus macht, in der Lehre von der geistlichen Amtsgewalt, von der Kirche als Heilsanstalt u. s. w. wird sich auch die moderne Freisinnigkeit (wie es einst die Aufklärer gethan) noch weit lieber auf die Seite der Pietisten stellen, da die Welt noch lieber den Pietismus als das Pfaffenthum erträgt. (Uebrigens werden gerade diese beiden vom großen Haufen gemeinhin als solidarisch verbunden betrachtet.) Allein es handelt sich für uns nicht darum, was die gemeine Meinung, sondern was Wahrheit ist. Daß diese aber im vorliegenden Falle nicht so leicht zu ermitteln ist, geht schon daraus hervor, daß die Theologen, die sich mit eingehenden Studien über den Pietismus beschäftigt haben, doch in der Definition desselben weit auseinandergehen. Dies rührt daher, daß jeder sich seinen Begriff von der Sache aus denjenigen Anschauungen bildet, die ihm die Literatur und das Leben, namentlich gerade das letztere, vor Augen bringt; diese aber sind verschieden, da der Pietismus von der Individualität, von der Familientradition, von der Bildungsstufe der Einzelnen, die ihn repräsentiren, eine sehr verschiedene Färbung erhält, und nicht minder locale und provincielle Differenzen an ihm sichtbar werden. Wir glauben, zum Behuf einer gerechten Würdigung dieser Denk- und Lebensweise von folgenden Sätzen ausgehen zu müßen. 1. Der Pietismus setzt allen Menschenwerth in die Frömmigkeit, und zwar 2. in eine Frömmigkeit, die ihre absolute Norm an der h. Schrift hat, und die 3. alle diejenigen, welche sie ausüben, zu einer wirklichen Gemeinschaft vereinigt, local in der Form des Conventikels, aber in weiteren und immer weiteren Kreisen durch manchfachen theils freien, theils in gewißer Art organisirten Verkehr. So hingestellt, haben diese Ansichten des Pietismus für jeden, der überhaupt noch evangelischer Christ

ist, volle und entschiedene Wahrheit; es besteht zu ihrer Behauptung ein entschiedenes Recht; der dritte Satz zwar, mit welchem als christliche Gemeinschaft nicht die Kirche, sondern der Freundeskreis im weitesten und engsten Umfange erscheint, stimmt eben darum weder mit dem römischen noch mit dem protestantischen Kirchenbegriffe; aber er schließt die Kirche und ihre Institute als den äußeren Rahmen, innerhalb dessen jene engere Gemeinschaft sich bildet, nicht principiell aus; der mildere, nicht separatistische Pietismus erkennt in der Kirche eine hohe Wohlthat, die er dankbar benützt, so weit sie ihrem eigenen Zweck und Beruf entspricht; aber erstlich hält er streng auf diese Bedingung; die Kirche ist ihm nicht die Heilsanstalt, extra quam nulla salus, sondern sie ist ihm ein Erbauungsmittel, also auch nur in so weit die Kirchlichkeit eine Pflicht, als die Diener der Kirche ihre Schuldigkeit mit Ernst und Eifer thun, als namentlich die Predigt erwecklich und erbaulich ist; und zweitens macht er den Anspruch, daß, da in der Massenkirche unmöglich eine Gemeinschaft gegenseitigen, lebendigen, brüderlichen Verkehrs, eine wirklich geistliche Gemeinschaft möglich sei, ihm wie allen, die sich zu irgend einem löblichen Zwecke zusammenthun, auch Freiheit zu solcher engeren Vereinigung gelassen werde. So unverfänglich und unumstößlich, insbesondere so gut protestantisch jene Sätze in dieser Allgemeinheit dastehen: so hat ihr Inhalt in der Wirklichkeit eine concrete Form angenommen, durch welche sich ihr Charakter verändert.

1. Alle christliche Ethik wird mit dem ersten Satze principiell einverstanden sein; auch kann man dem Pietismus im allgemeinen den Vorwurf gerechter Weise nicht machen, daß er die Frömmigkeit nur in die Andachtsübung setze, also über dem ora das labora vernachläßige; in unsern Gemeinden sind sehr häufig die Pietisten die fleißigsten Landbauer und Handwerker und infolge dessen oft auch die wohlhabendsten Leute, die zugleich von dem vielen oder wenigen, was sie haben, für wohlthätige, menschenfreundliche Zwecke ein Erkleckliches — ja von den Gesammtsummen, die dafür eingehen, sehr namhafte Procente abgeben. Faulenzer, die aus der Gottseligkeit ein Gewerbe machen, finden sich wohl immer, aber nach ihnen darf man den tüchtigen Grundstock der Gemeinschaften nicht beurtheilen. Und was speciell die Jugendbildung anbelangt, so ist Francke mit Wort und That der beste Gegenbeweis; Männer wie er sind auch dafür Zeugen, daß es nicht dem Pietismus zur Last gelegt werden darf, wenn es Erzieher giebt, die, statt einen ungehorsamen Knaben zu züchtigen, nur für ihn beten wollen (womit aber zu vergleichen ist der Art. Gebet, Bd. II. S. 581), die also, was sie selber mit Energie zu thun schuldig wären, aus Bequemlichkeit und in faulem Glauben oder Aberglauben gleichsam auf Gott abladen; Erzieher, die meinen, ein süßlich-erbaulicher Gesprächston sei das Hauptkennzeichen christlicher Erziehung; Thorheiten, die in andern Formen überall vorkommen und nur der Person, nicht dem Pietismus zu imputiren sind. Dennoch hat der Pietismus aus jener unbestreitbaren Superiorität der Frömmigkeit über alles andere menschliche Streben einen Gegensatz gemacht zwischen jener und zwischen diesem, einen starren Dualismus, eine Weltscheu, die freilich nicht consequent durchgeführt werden kann. Das hängt zumeist damit zusammen, daß der Pietismus sich die Begriffe Frömmigkeit und Seligkeit zu wenig in ihrer wesentlichen Einheit denkt, vielmehr allzu vorwiegend die Seligkeit als Zweck, die Frömmigkeit als Mittel sich vorstellt, beide aber so abstract auseinander hält, daß er die Seligkeit zu etwas schlechthin Transscendentem macht, das weit ab liegt von Zeit und Welt. Diese Gegensätzlichkeit, diese Negativität des Seligkeitsbegriffs, diese Entferntheit eines Gutes, das er mit Recht als höchstes Gut erkennt und mittelst der Frömmigkeit zu erreichen strebt, hat die nothwendige Folge, daß ihm dasselbe, so zuverläßig es durch Gottes Wort und Geist verbürgt ist, doch stets wieder zu einem Gegenstand der Besorgnis wird, ob er es auch erreiche. Daher nun rührt — im unverkennbaren Gegensatze zu der echt lutherischen Glaubensfreudigkeit und Heilsgewißheit — das sorgliche, ängstliche Wesen des Pietismus; daher die stete Befürchtung, durch irgend eine Beschäftigung oder Unterhaltung, die nicht unmittelbar religiöser Art, also ein Mittel zur Seligkeit ist, etwas an seinem

Seelenheil zu verabsäumen;*) daher die Neigung, die freilich bei dem Einzelnen durch persönlichen Mangel an Takt erst ausgebildet und unangenehm gemacht wird, überall, auch in sehr gemischter Umgebung, dem Gespräch eine religiöse Wendung zu geben und zu reden, als ob man in einer frommen Versammlung wäre; daher in der ganzen Lebensführung eine gewiße Gesetzlichkeit; daher die Neigung, stets in der eigenen Seele zu graben und zu wühlen, um immer genau zu wissen, ob der Herzenszustand in Ordnung sei, und die Kämpfe und Anfechtungen, wenn irgend etwas vorgefunden wird, das die Heilsgewißheit in Frage stellen könnte; daher das Dringen auf bestimmte Zeichen des Bekehrtseins und des Gnadenstandes, wozu dem Pietisten nicht, wie dem Lutheraner, seine Taufe und sein Glaube genügt; daher der Maßstab, wornach er den Werth einer Predigt, eines Liedes bemißt, nemlich einzig die Erwecklichkeit, weil auch die Erweckten doch unaufhörlich des Erweckens bedürfen. Jene Gewohnheit, überall und immer von geistlichen Dingen zu reden und auch dem Weltlichen eine erbauliche Wendung oder Färbung zu geben, hat nicht bloß den durchaus berechtigten Grund, daß, weß das Herz voll ist, davon der Mund übergeht, sondern entspringt aus jener Sorglichkeit, es möchte die Seele, wenn sie nicht absichtlich und fast gewaltsam in jedem Moment des Daseins auf Seligkeit und Frömmigkeit als Zweck und Mittel fixirt werde, etwas versäumen und dadurch Schaden leiden.**) (In wie fern, bei aller Verschiedenheit der dogmatischen Ausgangspuncte, hierin eine sehr nahe Berührung des Pietismus mit dem Calvinismus zu Tage tritt, ist theologisch leicht nachzuweisen, gehört aber nicht weiter hieher.)

Ziehen wir hieraus gleich die pädagogischen Consequenzen, so sind es folgende. Indem der Pietismus davon ausgeht, daß die beschriebene Auffassung von Seligkeit und Frömmigkeit, die bei einer gewißen, subjectiven Organisation des Gemüths psychologisch durchaus erklärlich und natürlich ist, auch objectiv die einzig richtige sei, muß er folgerichtig auch darauf hinwirken, dieselbe dem Kinde schon einzupflanzen und nöthigenfalls durch die Auctorität der Erziehung zu erzwingen. Auch im Kindesalter ist, als Folge eigenthümlicher, subjectiver Anlage, solch ein habitus immerhin denkbar; das schlagendste Beispiel hiefür ist Zinzendorf, von dem Barthold (in der in der ersten Note citirten Abhandlung S. 251) berichtet: „Unter dem Einflusse weiblicher Erziehung gewann schon der zarte Knabe eine so excentrische Richtung auf den Himmel, einen theologischen Ernst, den anders organisirte Seelen nicht begreifen können. Im Pädagogium zu Halle seit seinem elften Jahr erzogen und von Francke in seiner frühe selbständigen Denk- und Empfindungsweise keineswegs geschont, trug sich schon der Knabe, aller weltlichen Eitelkeit abgesagt, mit dem Gedanken, gleich junge Mitschüler in Form von Ordensgesellschaften separatistisch zum Dienste des Heilandes zu vereinigen. Eine wunderbare Zeit! Hundert Jahre vor dem Bunde politisch-schwärmerischer Jünglinge, ein einiges freies Deutschland auf den Hochschulen vorzubereiten, fanden sich „im löblichen Orden zum Senfkorn" hochadelige Knaben zusammen, die Weltlichkeit zu verschwören, Glieder an Christo zu bleiben, die Heiden zu bekehren." Aber was so,

*) Bezeichnend für diesen Standpunct ist z. B., was Barthold in seinem Aufsatz „über die Erweckten im prot. Deutschland, insbesondere die frommen Grafenhöfe ꝛc." — in Raumers historischem Taschenbuch 1853. II. S. 225 erzählt. „Als einst an Friedrich Wilhelms I. Tafel eine Bande Komödianten um die Erlaubnis zu spielen anhielt, fragte der König den lutherischen Prediger Schubert in Potsdam: Schubert, was sagt Er dazu? Dieser antwortete: er prüfe sich eben, wenn er in der Komödie stürbe, vor Gottes Thron käme und gefragt würde: Schubert, wo kommst du her? ob er Freudigkeit hätte, zu sagen: ich komme aus der Komödie. Der König sagte darauf mit großem Affect: Nein, in der Komödie mag ich auch nicht sterben; man weise die Leute ab."

**) An Spener selbst wird schon in jungen Jahren bemerkt (s. Heinrich Schmid, Geschichte des Pietismus, Nördlingen 1863. S. 48): „Seine Frömmigkeit ist eine lautere, aber schon macht sich ein Zug von Aengstlichkeit und Gedrücktheit darin bemerkbar."

aller Erfahrung gemäß, im Kindesalter eine Singularität ist, die nur als solche ihr Recht ansprechen kann, das macht der Pietismus zu einem allgemeinen Gesetz und fordert daher schon vom Kinde ein Sorgen um Seele und Seligkeit in einem Sinne, der demselben nicht natürlich ist. Auf das Kind wirkt naturgemäß die Welt mit ihren sichtbaren und greifbaren Realitäten so mächtig ein, daß seine Gedanken sich noch nicht auf ein jenseitiges Ziel in jener exclusiven Weise fixiren können; nicht, als ob es nicht für den Gedanken der Seligkeit, für den Werth solcher Christenhoffnung tief empfänglich wäre, zumal wenn solcher Hoffnung die Liebe ihre Schwesterhand bietet — das Kind z. B. einer seligen Mutter gedenkt und sich auf die Wiedervereinigung freut; aber der Kindesglaube hieran ist ein freudiger, der Gegenstand solcher Hoffnung ist ihm gewiß, und nur das Böse erkennt es als die Macht, die diese Hoffnung vernichtet. Dieser Gegensatz aber, der Gegensatz zwischen gut und böse, erscheint ihm so einfach, so klar, und für seine Verfehlungen getröstet es sich der vom Evangelium verkündigten Vergebung so kindlich und einfältig, daß da jene Aengstlichkeit, jenes Graben im eigenen Innern keinen Raum, kein Object findet. Wenn uns von Kindern berichtet wird, die, von einer allgemeinen Erweckung ergriffen, über ihr Sündenelend klagen und jammern,*) so können wir uns des Argwohns nicht entschlagen, daß sie nicht wissen, was sie thun; daß dieses ihr laut beweintes Sündenelend ein von andern acceptirter Begriff ist, der für sie, für ihr wahres, wirkliches Bewußtsein keinen Inhalt hat.**) Wenn ferner zur Beschwichtigung jener Furcht um das Seelenheil das negative Mittel der Abkehr von allem Irdischen, die Ertödtung jedes nicht religiösen Interesses, und das positive Mittel möglichst zahlreicher und möglichst ausgedehnter Andachtsübung angewendet wird, so ist das eine wie das andere abermals eine unnatürliche Zumuthung für das Kind. Die Folge ist entweder die, daß dasselbe, wenn es willig darauf eingeht, schon früh seinen Horizont so verengt, daß ihm sein Leben lang ein freier Blick, ein selbständiges Urtheil nicht mehr möglich ist; oder eignet es sich nur äußerlich diese Weise des Lebens und Benehmens an, bringt es z. B. im Beten zu einer Virtuosität, die eben als solche, als eitles Maulbrauchen, wie es Pestalozzi nannte, das schlimmste Hinderniß wahrer Herzensfrömmigkeit ist.***) Diese Gewöhnung, das was dem wahrhaft frommen Menschen heilig ist, stets im Munde zu führen, einen Gegenstand der Unterhaltung aus demjenigen zu machen, was still im Herzen getragen und bewegt sein will, das Heilige darum auch überall in Weltliches einzumischen, als ob jenes eine Art Zaubermittel wäre, als ob das Aussprechen von Erbaulichem dem Weltlichen, dem es angefügt wird, die Kraft benähme, der Seele zu schaden, ist etwas, wodurch die Keuschheit des religiösen Sinnes unheilbar verletzt und der Religiosität etwas plumpes, mitunter zudringliches und

*) In Zinzendorfs Leben von Varnhagen v. Ense S. 123 lesen wir: „Mit besonderer Liebe nahm er sich der Kinder an, unter welchen durch seine eindringlichen Reden bald eine allgemeine Erweckung entstand. Die Kleinen fühlten gleich den Erwachsenen tiefe Reue und Schmerz über ihr sündiges Wesen und seufzten und schrieen zum Heilande um Erbarmung. Sie giengen öfters in dieser Stimmung, um allein zu sein, nach dem Huthberge, fielen dort auf die Knie, weinten und beteten zum Heilande. Der Graf stand dann wohl von ferne beobachtend, bis alles vorüber war und begleitete zuweilen die Rückkehrenden, mit ihnen singend, nach Hause."

**) Diesen Verdacht haben auch neuere, nach dem Muster englischer, irischer, amerikanischer Revivals in Deutschland vorgekommene Dinge (wie die Erweckungen im Elberfelder Waisenhause im Januar 1861) nicht nur nicht gehoben, sondern bestätigt. (Vgl. Fabri, die Erweckungen auf deutschem Boden, Barmen 1861.)

***) „In Saalfeld, in Ebersdorf und an andern Orten stellten die fürstlichen Herrschaften Gebetsverhöre an; die Kinder mußten auf das Schloß kommen und Proben ihrer Inbrunst im Gebet ablegen." Vgl. Wiese, die Bildung des Willens, Berlin, 1857. S. 26. Und bei Barthold a. a. O. S. 260 lesen wir ebenfalls aus Saalfeld: „Reihenweise beteten Männer und Frauen, Knaben und Mädchen laut aus dem Herzen, zur großen Verlegenheit derer, welchen die Gabe sprudelnder religiöser Gefühle oder — Wörter fehlte."

dadurch abstoßendes gegeben wird.*) Oder endlich empfindet das Kind den Zwang selbst schon als Zwang, was nur die Folge hat, daß sich gegen alles Religiöse ein innerer Widerwille ansetzt, der die erste Gelegenheit zu einem Ausbruche benützt. Spener selbst hat (s. Wiese a. a. O.) schon die Erfahrung gemacht, daß solche, die „auch von erlaubten Ergötzungen wider Willen zurückgewiesen werden, sobald sie der verdrießlichen Aufseher los, alsdann in ein ungleich unbändigeres und dissoluteres Leben gerathen, als andere, welchen eine ziemliche" (geziemende) „Freiheit von Jugend auf gelassen worden."**) — Eine Herrnhutische Schrift von Bischof Layritz: „Betrachtungen über eine anständige und christliche Erziehung," Barby 1776 S. 57 verlangt: „es sollen doch ja schon die ersten Vorstellungen, die ein kleiner Säugling bekommt, auf kein anderes Object gehen, als auf den, der in Zeit und Ewigkeit seine Glückseligkeit machen kann," und S. 82: „schon die ersten Vorstellungen und Empfindungen des Kindes sollen keine andern sein, als die von ihrem Herrn und Heiland, Jesu Christo, und zwar in dem ewig schönen Versöhnersbilde, wie er am Kreuz so milde sein Blut vergossen hat." Ist das, fragen wir, irgend möglich? Verräth sich nicht schon in dem Passionsliederton, den die pädagogische Doctrin hier annimmt, daß der Pädagog, unbekümmert um des Kindes Seelenkraft, nicht genug eilen kann, sein eigenes Gepräge auch dem Kind als bleibenden Stempel aufzudrücken? Die Concentrirung des ganzen geistigen Lebens auf Religion, die das Christenthum in allweg fordert, weil „nur Eines noth ist", ist doch etwas andres, als die gewaltsame, bei dem einen wohl aus Energie hervorgegangene, bei dem andern aber der Geistesträgheit angenehme Beschränkung alles Interesses auf Religion; die Sonne am Himmel muß alles erleuchten und erwärmen, aber sie zehrt es nicht auf, um allein in der Welt zu sein. Ein Mensch Gottes soll zu allem guten Werk geschickt sein, 2 Tim. 3, 17., also

*) „In Saalfeld" (s. d. vorige Note) „hatten die Vorsteher einzelner Erbauungsstunden Kalender eingeführt, daraus jeder seine Gemüthsverfassung während der ganzen vorigen Woche hersagte." Wenn so jeder die innersten Regungen seines Herzens öffentlich macht, so muß, falls es ehrlich zugehen soll, ein großes Bedürfnis sich mitzutheilen, oder richtiger, eine absolute Unfähigkeit, das Seine für sich zu behalten und innerlich zu verarbeiten, nothwendig vorausgesetzt werden. Ebenso klar aber ist, welch ungeheure Versuchung zur Unwahrheit damit verbunden ist; wofern man aber durchaus wahr bleibt, so wird das nothwendig zu einer Art geistlicher Hypochondrie.

**) Eine Schilderung solcher Pädagogik giebt Schmid a. a. O. S. 306, wo ein Hofmeister, Namens Schilling, mit seinen Zöglingen folgende Tagesordnung einhielt. „Früh betete er gemeinsam mit den Kindern, dann mußte jedes gesondert in eine einsame Kammer gehen, und da aus dem Herzen beten, so gut es konnte und Gott seine Sünden vortragen. Schilling aber behorchte das eine oder andere der Kinder. Darauf begann die Schulinformation und zwar damit, daß jedes den Morgensegen nachbetete, den ihnen Schilling jeden Tag auf andere Art aus dem Herzen vorbetete. Darauf wurde ein Psalmspruch repetirt. Jetzt setzte man sich an den Tisch und las ein Capitel aus der Bibel. Dann lernten die einen lateinische Vocabeln, die andern rechneten und lernten den Katechismus. Zur Erholung durften sie dann ein wenig in den Hof, da aber nicht spielen, sondern sie mußten etwas treiben, was nützlich war. Während des Mittagessens wurde ein vertraulicher Discurs geführt. Nach Tisch mußte ein Kind um das andere etwas aus dem Sirach oder neuen Testament vorlesen und Kinder und Gesinde wurden gefragt, was sie gelernt hätten. Es wurden ein oder zwei Bußlieder oder andere geistliche Lieder gesungen und die Danksagung gehalten. Die nachmittägliche Information wurde wieder mit einem Abendsegen geschlossen, der alle Tage auf andere Art vorgebetet wurde; es wurden Psalmen und Sprüche repetirt und dann wurde jedes Kind mit einer besonderen Ermahnung entlassen. Sie durften jetzt in den Garten gehen, wo sie aber streng beobachtet wurden, und so oft Schilling ihnen begegnete, ermahnte er sie, ohne Unterlaß zu beten. Es folgte das Abendessen. Daran schloß sich die Vorlesung eines Capitels aus der Bibel und ein Nachtsegen, den jedes für sich sprechen mußte." — Man wird dabei lebhaft an die geistlichen Exercitien erinnert, die die Jesuitenzöglinge zu prästiren haben; vgl. die „Erinnerungen eines Jesuitenzöglings", Leipzig 1862. S. 13 ff.

doch nicht bloß zu erbaulicher Betrachtung und Unterhaltung. — In der „Wahrhaften und umständlichen Historie von den schwedischen Gefangenen", Sorau 1725 (welche Gefangenen nach der Schlacht von Pultawa in Tobolsk eine Erweckung erlebt und ein hierauf gebautes Schulinstitut eingerichtet hatten) lesen wir unter andrem folgende Schulgesetze: „Während des Ankleidens am Morgen soll kein Kind ein Wort sprechen, — damit die innerliche Erhebung zu Gott nicht gestört werde; beim Waschen, Nägelschneiden u. dgl. soll jedes Kind innerlich seufzen, daß es doch Christus mit seinem Blute von Sünden reinigen möge" — sieht das nicht alles einer Klosterregel aufs Haar ähnlich? — Noch eines Punctes müßen wir erwähnen. Jene Abkehr von allem, was nicht unmittelbar zur künftigen Seligkeit hilft, also allem, was irgendwie den Zwecken, den Interessen des gegenwärtigen Lebens dient, wird zwar als Gesetz beharrlich aufrecht erhalten, aber da der Mensch noch allerlei Dinge in der Welt vorfindet, die als niedere oder höhere Güter einen unläugbaren Werth für ihn haben und darum, mag er sich noch so sehr sträuben, seine Aufmerksamkeit auf sich ziehen, ja durch Naturnothwendigkeit sich dieselbe erzwingen: so entsteht daraus jenes casuistische Markten um Erlaubtes oder Nichterlaubtes, das jene Sorglichkeit und Aengstlichkeit gerade bei gewissenhaften Menschen nur noch steigert und permanent macht, bei heroischeren Naturen dagegen zu einem billigen Abkommen führt, da man freit und sich freien läßt, auf gut Essen und Trinken, auf äußeren Schmuck und Comfort des Lebens etwas hält, daneben aber jederzeit mit Salbung wider aller Welt Lust und Eitelkeit Zeugnis ablegt. Wie jene Casuistik und dieser Widerspruch auf die Erziehung wirkt, davon nur folgende Beispiele. Es wird uns von einem Manne erzählt, der zwar zugiebt, daß seinen Kindern zu Weihnachten ein Christbaum angezündet und allerlei Gaben beschеert werden; sobald sie aber sich der Gaben freuen wollen, hält er ihnen eine Strafpredigt darüber, daß sie auf diese eiteln Dinge ihre Augen richten, anstatt über des Heilandes Geburt mit den Engeln sich zu freuen. Ein anderer macht mit seinen Kindern eine Vergnügungsfahrt auf der Eisenbahn, läßt aber unterwegs, gleichsam zur Sühne dafür, die Kinder unausgesetzt Sprüche und Lieder hersagen. In einem aus derselben Zeit, wie die vorhin angeführte Schrift, stammenden „Tractätlein über christliche Kinderzucht und christlichen Jugendwandel" wird den Kindern als nachzuahmendes Vorbild hingestellt, daß eine dreijährige englische Prinzessin, der von ihren frommen Eltern auf einen Tisch allerlei Puppenwerk und Geschmeide, auf einen andern Tisch eine Bibel und ein Abendmahlskelch gestellt war, die ersteren Sachen stehen gelassen, dafür sich Bibel und Kelch gewählt und sich ehrerbietig dagegen verneigt habe. Ferner wird dort verlangt, auch des Kindes Ergötzlichkeiten müßen allesammt Gottes Ehre bezwecken; das Kind dürfe wohl malen, aber ausschließlich nur erbauliche Sachen, den gekreuzigten Jesus als Hirte, als Lamm, als Bräutigam; auch Pfeifen dürfe es sich aus Weiden machen, aber nur geistliche Melodieen darauf pfeifen mit Andacht; „ein Mägdlein halte für zuläßig das Pflanzen schöner Blumenstöcke, sonderheitlich der Rosmarinen und gesprengten Nägelein, in der Absicht, daß sie sein sollen grünende Tugendblumen, besprenget in ihrem Herzen mit der Unschuld und dem Blute des Erlösers und Seelenfreundes, der weiß und roth ist" rc. Es versteht sich, daß weit nicht allen, die sich auch in der Erziehung zum Pietismus bekennen, solche Geschmacklosigkeit anhaftet, die das Merkmal der gesammten Schäfer-, Perücken- und Zopfperiode ist; den gebildeten Mann schützt, unbeschadet seiner religiösen Ueberzeugung und Haltung, eben seine Bildung vor solchen Verirrungen. Auch darf nicht übersehen werden, daß manche Väter oder Mütter, die für ihre Person pietistischen Grundsätzen huldigen, doch — was verschiedenartige Gründe haben kann — dieselben nicht auf ihre Pädagogik anwenden; aber wenn einmal das Princip angenommen ist und man seine pädagogischen Consequenzen zieht, dieselben auch praktisch zur Ausführung bringt, so ist, wenn auch der Unterschied der Zeiten und der Individuen hierin die manchfachsten Formen, die mildesten wie die herbsten, zum Vorschein bringt, doch der leitende Gedanke stets derselbe.

Wir geben in dieser Hinsicht, wie in Bezug auf die eigene Denk- und Handlungsweise vollkommen zu, daß es geistige Constitutionen giebt, für die, wenn sie einmal anfangen, es mit Seele und Seligkeit ernstlich zu nehmen, die passendste, die psychologisch einzig mögliche Form des christlichen Sinnes und Wandels der Pietismus ist (auch hierin vergleichbar dem Mönchthum), wie sich historisch (s. die angeführte Abhandlung von Barthold) nachweisen läßt, daß namentlich für die adeligen Geschlechter am Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts eine gewiße innere Nothwendigkeit vorhanden war, die sie in die Arme des Pietismus führte. Aber wie darin kraft evangelischer Freiheit jedem das Seine gelassen werden, wie namentlich in der evangelischen Kirche für den nicht fanatischen, nicht sectirerischen Pietismus ein möglichst freier Raum offen gelassen werden muß, so ist es andererseits Aufgabe der Wissenschaft, zumeist der Moral, und praktische Aufgabe derjenigen Christen, bei denen jene psychologische Voraussetzung nicht zutrifft, mit Wort und That zu zeigen, daß es ein Christenthum giebt, das, ohne die Färbung des Pietismus zu tragen, rein und echt ist und an christlichem Ernst und christlicher Wahrheitstreue ihm nichts nachgiebt; in Wissenschaft und Leben müßen wir beweisen, daß die Thesis, die man auf den extremsten Seiten zu hören bekommt: es gebe nur noch Pietisten und Radicale, eine falsche ist.

2. Wenn wir als weiteres Merkmal den unbedingten Schriftglauben bezeichneten, so steht hierin der Pietismus in erster Linie wieder vollkommen im Einklang mit der gesammten evangelischen Kirche; wer ihn darob angreift, greift die Kirche selbst an; die orthodoxesten Gegner des Pietismus hätten am wenigsten ihm hierin einen Vorrang zugestanden. Worin aber beide differiren, das ist wiederum die Art, wie das gemeinsame Princip weiter verfolgt und praktisch angewendet wird. Die Kirche hat das Bibelbuch, wie es einmal seit Jahrhunderten recipirt und als heiliges Buch, als Wort Gottes anerkannt war, festgehalten und sich dazu als zur Quelle und Norm aller Gotteserkenntnis und aller Gerechtigkeit bekannt, ohne erst die menschliche, historische und literarische Seite derselben eingehenden Untersuchungen zu unterwerfen; sie vertraute hierin dem Urtheil der alten Kirche, die die kanonischen Schriften gesammelt und auctorisirt hatte, und vertraute der Erfahrung, die jedem in allwege die Schrift als Gottes Wort bezeugt. Die Kirche bedurfte und bedarf schlechthin solch einer heiligen Urkunde, die als Schrift durch alle Wechsel der Zeiten ihre Ursprünglichkeit unveränderlich bewahrt, und als Zeugnis des Offenbarungsgeistes stets das Mittel der Reinigung, Kräftigung, Wiedererweckung für die Kirche ist. Aber so entschieden diese Stellung der Schrift, Alten und Neuen Testamentes, als These behauptet wird, und so reichlich und fruchtbar demgemäß Theologie und Kirche von der Schrift Gebrauch macht: so bekannt ist doch, wie klar sich Luther des Unterschieds zwischen Altem und Neuem Testament bewußt war, wie frei er sich dem Gesetze gegenüber stellt; es entgeht ihm nicht, daß Hiob ein „feines Gedicht" ist, daß die Propheten in ihren Weissagungen „von Königen und weltlichen Läufen" sich öfters geirrt, daß sie auf den ewigen Wahrheitsgrund bauten, aber hie und da „neben Silber und Gold auch Holz, Heu und Stroh mit unterfallen sei" (s. Köstlin, Luthers Theologie II. S. 262). Ferner hält er mit seiner Meinung über den Brief Jakobi und über die Apokalypse nicht hinterm Berge: — lauter Zeichen davon, daß er, so unzweifelhaft ihm die Schrift als Ganzes und ihrem Hauptzwecke nach das lautre, unantastbare, unumstößliche Gotteswort ist, doch dem Einzelnen gegenüber sein freies Urtheil, das Urtheil des seiner selbst bewußten, mit eigenen Augen sehenden Geistes sich gewahrt hat. Das ist die echt kirchliche, die echt theologische Stellung zur Schrift; der Pietismus dagegen verräth nicht nur seine Pietät gegen die Schrift, in der wir alle ihm nicht nachstehen wollen, sondern zugleich seine Aengstlichkeit auch an diesem Puncte darin, daß er alles dasjenige scheut, was einer Kritik in irgend einem Sinne gleich sieht; hat er es doch (wie freilich auch die Orthodoxen jener Zeit) dem ehrwürdigen, tief-schriftgläubigen J. A. Bengel schwer verübelt, daß er sich mit der so nöthigen Kritik des griechischen Textes des N. T. beschäftigte.

Entweder wird dann alles nur zur Erbaulichkeit verwendet, was zwar für den praktischen Zweck durchaus genügt, worauf aber die Theologie sich nicht beschränken darf; oder wird mit künstlichen Mitteln, durch Allegorie oder theosophische Divination jede Ungleichheit oder Schwierigkeit weggeräumt, nebenbei auch allerlei eigene Weisheit sehr verschiedenen Werthes erst hineingelegt, an die Moses und die Propheten, die Apostel und die Evangelisten von ferne nicht gedacht haben; da freilich hört die Sorglichkeit auf, indem man frischweg interpretirt und sich über Dinge hinwegsetzt, die dem gewissenhaften Ausleger gerechte Bedenken erregen. Besorgt ist man nur darum, daß doch mit den einmal feststehenden Ansichten alles einzelne genau zusammenstimme. In dieser Beziehung wird die Erziehung natürlich weniger vom Pietismus berührt; nur mittelbar steht damit im Zusammenhange, daß derselbe 1) für das Lesen der Bibel in Haus und Schule nicht gern eine Auswahl des für die Jugend Geeigneten trifft, weil er z. B. auch einem Capitel aus dem Leviticus, aus dem Hohenlied, aus dem Buch Esther schon darum, weil auch dies alles einmal in der Bibel steht, denselben heilsamen Einfluß auf die Gemüther zuschreibt, den er mit der Kirche der Schrift überhaupt zuerkennt, überhaupt dieses Lesen an sich schon als ein gutes, Gott gefälliges Werk betrachtet, wie der Katholik das Lesen des Breviers; und daß 2) die Bibelerklärung im Religionsunterricht unter dem Einfluß jener Methode steht. — Weit stärker jedoch scheidet sich der Pietismus von der Kirche durch den praktischen Gebrauch, den er von der Schrift als Lebensnorm macht. Der evangelischen Kirche (die in ihrer Praxis besser als in ihrer Theorie Geist und Buchstabe zu scheiden verstand) ist es nie eingefallen, die Fußwaschung, obgleich sie nach dem Wortlaute von Joh. 13, 14. 15. geboten ist, als Gebot zu befolgen oder nach Jak. 5, 14. die Kranken mit Oel zu salben; der Pietismus aber, obschon auch er sich außer Stande sieht, nach solch buchstäblicher Auslegung z. B. von Matth. 5, 40., 19, 21. zu handeln, hat doch Gemeinschaften gebildet, in denen z. B. wegen Ap. G. 15, 20. keine Blutwurst gegessen wird oder nach 1 Kor. 11, 10. 13. 15. auch Mädchen und Bräute in der Kirche eine Haube tragen müßen. (Zinzendorf hat für die verschiedenen Classen des weiblichen Theils der Gemeinde verschiedene „Gemeinhauben" angeordnet, was dem wackern J. J. Moser, als er mit Familie nach Ebersdorf kam, denn doch zu stark war. S. Barthold, a. a. O. S. 339.) Der gesetzliche Geist läßt nicht zu, daß an der Schrift eine historische Seite anerkannt und darum das Ewige, sittlich-Nothwendige vom Temporären unterschieden wird. Besonders aber gehört hieher die Praxis, die Schrift für alle Fälle des Lebens als ein Orakelbuch zu brauchen, indem man eine Loosung, d. h. irgend einen durch zufälliges Aufschlagen vor Augen gebrachten Spruch als unmittelbare göttliche Weisung betrachtet. (Von diesem sog. Däumeln — mit dem Daumen aufs Gerathewohl in das ungeöffnete Bibelbuch stechen und den Spruch, auf den zufällig der Finger zu stehen kommt, als göttliche Antwort auf eine bestimmte Frage oder als Weissagung herausnehmen — berichtet Barthold a. a. O. S. 375—378 merkwürdige Geschichten; auch J. J. Moser hat, nach S. 242, große Stücke darauf gehalten. Was von dieser Art nicht pietistisch, sondern einfach christlich ist und zu einem rechten Gebrauche der Bibel gehört, darüber s. die Moral des Unterzeichneten, Stuttg. 1864, S. 261.) Ein wichtiges Moment liegt endlich darin, daß der Pietismus die Weissagung der Schrift, so weit sie noch nicht erfüllt ist (und er sieht gemäß seiner buchstäblichen Interpretation vieles als noch nicht erfüllt an, was wir mit den Reformatoren entweder als schon mit Christi Erscheinung erfüllt oder aber als eine prophetische Anschauungs- und Darstellungsform betrachten, die so, wie sie buchstäblich lautet, gar nie zur Erfüllung bestimmt war), zu einem Gegenstande besonderen Forschens, wohl auch Grübelns und Speculirens macht. Während die Reformatoren, und wie wir meinen, mit vollem Recht, gemäß ihrer durchaus gesunden Denkweise, sich mit den allgemeinen, großen Gegenständen christlicher Hoffnung — Wiederkunft Christi, Auferweckung der Todten, Gericht, ewiges Leben — begnügen, das Wann und Wie aber durchaus und getrost dem Herrn anheimstellen:

so bringt es die Sorglichkeit des Pietismus mit sich, daß er über diese Dinge viel Genaueres wissen will. Daher die Vorliebe für apokalyptische Studien, Deutungen und Berechnungen, die Geneigtheit, irgend eine vielleicht scharfsinnige Hypothese in diesem Gebiete sofort für ausgemachte Wahrheit zu nehmen; daher die Ungeduld, mit welcher zu jeder Zeit die große Weltkatastrophe schon auf nahe Fristen angekündigt wird; daher auch die bei Pietisten nicht seltene Gewohnheit, in allem, was sich ihrer Warnehmung darbietet, ein Zeichen der Zeit, d. h. des nahen Weltgerichtes zu entdecken und darum auch vieles, was ihnen neu erscheint, weil sie es vor Augen haben, was aber zu allen Zeiten nicht anders gewesen ist, als solch ein bedeutsames Omen zu betrachten und sich wichtige Gedanken darüber zu machen. Aus derselben Quelle stammt aber auch, verbunden mit jener buchstäblichen Uebertragung des Schriftinhalts auf jede Gegenwart, die Neigung, Wunder zu sehen, die den so gearteten Glauben gar oft in eine höchst bedenkliche Verwandtschaft mit dem Aberglauben bringt; stimmt es doch eben mit jener Ansicht, daß die allerletzte Zeit vorhanden sei, genau zusammen, daß auch die dämonischen Mächte nicht müßig sind, was sich dann nicht bloß in der sittlichen Welt, sondern auch in physischen Wirkungen kund giebt. — Wenn diese letzteren Züge im Bilde des Pietismus gleich weniger Einfluß auf die Pädagogik haben, so durften sie doch auch hier nicht übergangen werden, sowohl deshalb, weil ein Kind, das in solch einem Vorstellungskreise aufwächst, bei einiger Empfänglichkeit dafür allmählich ganz in denselben hineinwachsen wird; als auch deshalb, weil, wie wir unten sehen werden, einzelne Ausläufer oder Auswüchse des Pietismus unmittelbare pädagogische Folgerungen aus jenen Prämissen ziehen und die Erziehung speciell durch diese bestimmt werden lassen.

3. Insofern der Pietismus wesentlich ein gemeinschaftstiftendes Princip ist, daher auch im engeren, bestimmteren Sinne nur diejenigen ihm zugezählt werden, nur diejenigen unter den Pietisten selber als erweckte und bekehrte Leute gelten, die sich zur Gemeinschaft halten, ihre Zusammenkünfte besuchen und im Privatverkehr sich möglichst auf die Gemeinschaftsglieder beschränken, diesen aber desto mehr, auch durch fleißige Reisen zu einander, bethätigen:*) so wird die Erziehung des Pietismus immer auch eine Erziehung für die Gemeinschaft sein. Das ist im großen Stil ausführbar geworden in der Brüdergemeinde, die es denn auch nicht unterlassen hat, auf jede Weise den Gemeinsinn, den Gemeinde-Patriotismus zu pflegen, eine Liebe zur Gemeinde und allen ihren Institutionen und deren persönlichen Trägern, die unstreitig einer der schönsten Züge im Leben dieser Brüder ist. Die oben citirten Barby'er Betrachtungen sagen S. 187: „Es muß billig dafür gesorgt werden, daß die künftigen Glieder der Verfassung (des Landes oder der Gemeinschaft, worin sie geboren sind) durch weise und verständige Leute mit dem Geiste der Verfassung recht bekannt gemacht werden. Die alten und neuen Staaten haben eingesehen, daß sie nicht dauerhaft sein würden, wenn nicht die jungen Bürger ebenso fortdenken lernten, wie die ersten Stifter eines solchen Staates gedacht haben. Es muß daher die Jugend auch nothwendig von dieser Verfassung durch die Erziehung praktisch und hinlänglich unterrichtet werden." In anderer Weise hat Zinzendorf denselben Zweck auch dadurch zu erreichen gesucht, daß er (s. Varnhagen S. 125) es den Kindern als die größte Strafe vorstellte und zu fühlen gab, „nicht mitbeten, nicht mitsingen, nicht mit in die Versammlung gehen zu dürfen." Im kleinen ist alles dies auch in den religiösen Gemeinschaften möglich; die Kinder werden von den Eltern mitgenommen, werden freundlich begrüßt,

*) Zeitweise sind diese Kennzeichen der Erweckten wohl auch noch anders präcisirt worden. In Tholuks Geschichte des Rationalismus (Berlin 1865. S. 34) lesen wir, daß nach Franckes Tod die Absonderung der Pietisten von der übrigen Welt so sehr geschärft wurde, daß sogar der Halle'sche Dialekt als Zeichen der Erwecktheit galt — natürlich nur in der negativen Weise, daß, wer ihn nicht sprach, a priori auch kein Erweckter war.

dürfen mithören, mitbeten, mitsingen, und wenn würdige Männer als Sprecher fungiren, so macht die Theilnahme an solch einer ecclesiola unfehlbar auf manches gute Kindesgemüth einen unauslöschlichen, fesselnden Eindruck. Dieses Gemeinschaftsleben kann namentlich in der Hinsicht günstig auf die sittliche Bildung wirken, als die Standesunterschiede hier zurücktreten hinter der auf Gleichgesinntheit beruhenden Gemeinschaft. Es ist zwar merkwürdig, wie sehr z. B. bei Zinzendorf das gräfliche Standesbewußtsein sich selbst innerhalb der brünstigsten Frömmigkeit noch forterhielt (schon als Knabe, da er seinen Orden „zum Senfkorn" stiftete, gieng er ausschließlich mit adeligen Söhnen um, „mit bürgerlichen Studiengenossen hatte er kein Verhältnis" — Barthold a. a. O. S. 252; als er nach seiner Aufnahme in den geistlichen Stand durch die theologische Facultät in Tübingen predigte, trug er das Ordenskreuz über dem Chorrock; in Ludwig von Pfeils Biographie [von Merz, S. 77] lesen wir, mit wie „schneidendem Hochmuth" er sich darüber ausgelassen, daß Pfeil, der doch damit einer göttlichen Weisung zu folgen gewiß war, eine Bürgerliche heirathete). Aber im allgemeinen hat der Pietismus die Regel Matth. 20, 26. 27. in einem Grade zur Erfüllung gebracht, wie wir dies sonst selten treffen. Mag es auch nicht ganz frei von Ostentation gewesen sein, daß, wie Barthold erzählt S. 259, Herzog Christian Ernst von Saalfeld in eigener Person „fromme Schustersweiber, die viel Gebetskraft hatten", als Kutscher in seinem Phaethon spazieren fuhr, „um sie des Heilands wegen öffentlich zu ehren;" mag es auch dem feineren geselligen Takt und Geschmack nicht zusagen, wenn ein gebildeter, in Ehren und Würden stehender Mann mit einem Bauern oder Leineweber auf Du und Du steht: es ist und bleibt doch ein schönes Bild, wenn z. B. (s. Pfeils Leben von Merz, S. 401) das Haus des Grafen Seckendorf in Stuttgart, des königlichen Staatsministers, wo der höchste Adel und die auswärtigen Gesandten sich sammelten, zugleich der Ort war, wo die Geringsten und Aermsten unter den Gläubigen herzliche Aufnahme fanden; wenn derselbe (S. 408) einmal von der Hoftafel in eine „Stunde" gieng, ohne sich vorher umkleiden zu können, dann aber, weil seine goldgestickte Uniform die Brüder, Handwerker, Weingärtner ꝛc. zu incommodiren schien, dieselbe auszog und sich in Hemdärmeln unter sie setzte. So weit wir warnehmen konnten, haben sich die Frommen aus niedern Ständen solch einem vornehmen Bruder gegenüber in der Regel bescheiden benommen; derjenige Communismus, den die christliche Frömmigkeit pflanzt, ist ein anderer, als den Baboeuf gepredigt hat. — Eine richtige Pädagogik wird aber die Eltern vor zwei Fehlern bewahren, die an diesem Puncte möglich sind: erstens, daß sie nicht die Meinung, außerhalb der Gemeinschaft sei alles nur Welt, schnöde verderbte Welt, als ein Vorurtheil in des Kindes Seele pflanzen oder einätzen, das später zur permanenten Ungerechtigkeit, zu einem mit christlicher Liebe und Wahrheit (dem ἀληθεύειν ἐν ἀγάπῃ Eph. 4, 15.) nicht mehr verträglichen Parteigeiste wird, der gerade der heranreifenden Jugend so leicht sich bemächtigt („schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort; gleich heißt ihr alles schändlich oder würdig, bös oder gut"); und zweitens, daß nicht einem Jüngling durch väterliches Gebot auferlegt wird, er müße sich — bei Verlust der Seligkeit oder doch der elterlichen Liebe — an solch eine Gemeinschaft anschließen. Diese ist ja doch nicht göttlich gestiftete Heilsanstalt, extra quam nulla salus, sondern sie ist ein Verein, ein Freundeskreis; um sich aber an solch einen Kreis anschließen zu können, muß eine persönliche Anziehungskraft vorhanden sein, die auch bei gleichen sittlichen und religiösen Grundsätzen nicht immer vorhanden ist. Eben so schlimm aber wäre das Umgekehrte, wenn ein Vater dem Sohne, der in einer Gemeinschaft (wir sagen nicht: in einer Secte) seinem wirklichen religiösen Bedürfnisse zu genügen sucht, dies verbieten wollte, weil er selbst entweder solche Bedürfnisse gar nicht kennt oder zu ihrer Befriedigung dieses Mittels nicht bedarf; in solchem Fall hätte der Sohn ein Recht, den Vater an Ap. G. 4, 19. zu mahnen. Ueberhaupt kann nicht gesagt werden, es sei eine der Aufgaben des rechtschaffenen Erziehers, seine Zöglinge vor dem Pietismus zu schützen, also auch Aufgabe des rechtschaffenen Lehrers,

etwaigen Einflüssen dieser Art, die die häusliche Erziehung auf seine Schüler ausübe, entgegenzuwirken; nur gar zu nahe läge die Gefahr, daß damit in des Kindes Seele dem Christenthum selbst entgegengewirkt würde. Ist nur die Erziehung eine recht christliche, wird eben darum das Gefühl des Kindes rein, wahr und gesund erhalten und macht die gründliche allgemeine Bildung den Zögling zu selbständigem Urtheil auch in religiösen und sittlichen Dingen fähig: dann ist, wenn gleichwohl derselbe eine pietistische Farbe annimmt, dies einfach als Sache persönlicher Freiheit zu betrachten, der nur in so weit Schranken gesetzt werden müßen, daß nicht etwa ein pietistisch gerichteter Jüngling das ganze Elternhaus tyrannisirt und selbst gegen Vater und Mutter den Propheten spielt; bei gesunden und wahren Naturen wird dies ohnehin häufig nur ein Durchgangspunct in der geistigen Entwicklung sein, die, je weniger gewaltsam dagegen reagirt wird, sich um so gewißer mit der Zeit abklärt, das Unreife ausscheidet, das Kernhafte und Lebensfähige aber bewahrt.

II. Die charakteristischen Merkmale des Pietismus können, wie bisher gezeigt, bei aller Anerkennung der Richtigkeit und Reinheit ihrer Ausgangspuncte einem Urtheile nicht entgehen, das die Identität pietistischer und christlicher Erziehung verneint. Dagegen stellt sich uns das Bild in entschieden günstiger Beleuchtung dar, wenn wir den Pietismus, auch nach seiner pädagogischen Bedeutung, als eine historische Erscheinung fassen, die zu ihrer Zeit mit bestimmter Mission in Welt und Kirche eintrat. Es ist das kein Widerspruch, ihm als einer geschichtlichen Thatsache, und desgleichen als einer fortdauernd wichtigen Form religiösen Lebens ein relatives, aber in dieser Relativität ungeschmälertes Recht bereitwillig und achtungsvoll zuzuerkennen, und zugleich doch auf die Schatten, die ihm als Praxis anhaften, hinzuweisen und darum gegen jede Ausdehnung jenes relativen Rechtes zu einem absoluten, zur Identificirung mit dem Christenthum selbst Protest einzulegen; das ist oft genug die Stellung, die wir bedeutenden geschichtlichen Größen, Denk- oder Lebensformen anweisen müßen, daß sie für ihre Zeit nothwendig und heilsam waren und es für gewiße subjective Zustände fortwährend sind, gleichwohl aber den Anspruch allgemeiner, dominirender Geltung nicht erheben dürfen, sondern ihren Gegensatz neben sich, die allgemeine höhere Wahrheit über sich dulden müßen. Nicht nur an dem, was der Pietismus Wahres vertritt und Gutes anstrebt, sondern ebenso auch an dem, was dem unbefangenen Blick, dem gebildeten Geist an ihm mißfällt, kommt uns um so klarer zum Bewußtsein, was der reine Kern des Christenthums ist ohne die Umhüllung menschlicher Zuthaten.

1. Der Pietismus hat gleich von Anfang eine pädagogische Thätigkeit entwickelt, die schon als solche, abgesehen von ihrem Inhalt, unsre volle Anerkennung verdient. Spener selbst hat zwar (abgesehen von seinem katechetischen Wirken, s. u.) keine speciell pädagogische Thätigkeit ausgeübt; er sagt wiederholt (in seinen theol. Bedenken II. S. 97, III. S. 151, 376), von Schularbeit und Methode, überhaupt davon, wie mit der Schuljugend umzugehen, verstehe er nichts, „weil er weder activ noch passiv in öffentlichen Schulen als ein Lehrender oder Lernender sich befunden" (Spener hatte nemlich, bevor er im 16. Lebensjahre die Universität Straßburg bezog, ausschließlich nur Privatunterricht genossen); doch wurde er durch viele Anfragen genöthigt, seine Ansicht („was er naturali judicio assequire") über Erziehungsgegenstände auszusprechen. Denn gerade jene Sorge des Pietismus um Seele und Seligkeit mußte alsbald auf den Werth möglichst früher Bekehrung und Frömmigkeit führen, und da die Welt im Gegentheil die Jugend so früh als möglich ins Weltleben hineinzog, die Kirche aber ihrerseits nicht einmal die ihr obliegende Katechese mit Fleiß und Ernst betrieb, so sah sich der Pietismus desto mehr berufen, Hand anzulegen. Welch großartige pädagogische Wirksamkeit das Haller Waisenhaus übte, sei hier nur erinnert, da der Art. Francke das Nähere enthält;*) es ist aber auch bekannt, wie stark dieses

*) Einiges dort noch nicht Enthaltene, was von dem Verf. jenes Artikels inzwischen in den Acten des Haller Waisenhauses vorgefunden wurde, hat Tholuk (Geschichte des Rationalismus,

Beispiel wirkte, wie von da an Waisenhäuser, Erziehungs-, Rettungsanstalten aller Art großentheils als Werke freier Wohlthätigkeit entstanden sind. Denn bis heute noch sind weitaus die meisten Institute dieser Art vom Pietismus ausgegangen; in Württemberg kam es vor, daß einst, als man eine Anstalt für Cretinen errichten wollte, ein nichts weniger als pietistisch gesinnter Mediciner, der dafür thätig war, den praktischen Rath gab: „Nehmt doch auch Pietisten dazu; zu so etwas gehört immer einiger Fanatismus; wer könnte sonst solche Eselsgeduld haben?" ein Zeugnis, in welchem wir eine nicht geringe Ehre für den Pietismus erkennen. Wohl hat sich daran auch einiger Factionsgeist gehängt; man hat die Erfahrung gemacht, daß Institute, die nicht von Pietisten gegründet und geleitet sind, von diesen auch weit weniger unterstützt werden; aber nichtsdestoweniger bleibt ihnen der Ruhm großer Rührigkeit und Opferwilligkeit für solche Zwecke. Und was für tüchtige Persönlichkeiten aus diesen Kreisen hervorgegangen sind, dafür genügt es, an den Pfarrer Flattich (s. d. Art.), den Stuttgarter Privatlehrer Jeremias Flatt (s. Knapps Christoterpe 1852), den Inspector der Beuggener Anstalten, Chr. H. Zeller zu erinnern. Ja, es ist nicht zu leugnen, daß durchs vorige Jahrhundert hindurch die ausgezeichnetsten Lehrer an den Volksschulen Pietisten waren. Denn bei der großen Mangelhaftigkeit der Vorbildung des Volksschullehrerstandes, bei der höchst gedrückten äußeren Lage, der niedrigen Stellung derselben (sie befanden sich ja, wie eine Schulverordnung sich ausdrückt: im Stande der Unbeträchtlichkeit) war es einzig die Frömmigkeit, die solch einem Lehrer die für seinen Beruf nöthige Idealität, das höhere Bewußtsein, das Gefühl einer Würde gab, also dasjenige, was im gegenwärtigen Jahrhundert, d. h. seit Pestalozzi, dem Lehrstand noch aus andern Quellen zugeführt worden ist, während jene Frömmigkeit ohnehin die gewissenhafteste Führung des Amtes zur Folge hatte. — Aber noch auf weiteren Wegen hat der Pietismus dem Erziehungsfleiß einen neuen, mächtigen Impuls gegeben. Erstlich nehmen wir in den Schulordnungen (wie namentlich der württembergischen v. J. 1729) deutlich wahr, daß auch die Behörden jenem Anstoß sich nicht entzogen, daß auch Regierungen und Consistorien durch den Pietismus das Gewissen geschärft wurde. Sodann sind von Halle aus eine Menge Hofmeister oder Hauslehrer in die Familien eingetreten, durch die man nachhaltiger, als Schule und Haus es vermochten, auf die Jugend einzuwirken suchte. (Vgl. Barthold a. a. O. S. 358, Zezschwitz Katechetik I. S. 252.) Diese Regsamkeit des Pietismus wurde auch von den Gegnern alsbald wargenommen, freilich nicht eben mit Wohlgefallen; schon 1693 war in Hamburg eine (ursprünglich französisch abgefaßte) Schrift erschienen mit dem Titel: „Die Klugheit der Gerechten, die Kinder nach den wahren Gründen des Christenthums von der Welt zum Herrn zu erziehen," gegen die ein Hauptfeind der Pietisten, der dortige Pastor Mayer, alsbald von der Kanzel sein Anathema schleuderte; und im J. 1709 gab ein gewißer Hieronymus Bahr eine Scharteke heraus: „über die höchst verderbliche Auferziehung der Kinder bei den Pietisten" — ein Beweis, daß man sehr wohl merkte, es sei etwas kräftig im Werke, das den großen Haufen in seiner Trägheit aufstörte. Endlich ist noch besonders zu erwähnen, daß die Literatur der Kinder- und Jugendschriften auch vom Pietismus sehr reichliche Beiträge erhalten hat, ja man wird sagen müßen, sich erst gewißermaßen dorther datirt. Von den ersten Erzeugnissen dieser Art hat der Unterzeichnete in seiner ev. Pädagogik, 3. Aufl. S. 26, erste Note, das Bedeutendste erwähnt; aus neuerer Zeit sei hier, außer der zahllosen Menge von Kindertractätchen, christlichen Kinderliedern, Kindermissionsschriften 2c. nur

S. 25 f.) neuerlich mitgetheilt. Unter anderem ist dort zu lesen, daß Recreation den Schülern zwar gestattet war (was auch sonst bekannt ist), aber daß, da kein Geschrei und keine Wildheit dabei vorkommen durfte, die Lehrer ihre Verlegenheit kund gaben, was für Spiele man denn spielen solle? Das Ballspiel war aus diesem Grunde untersagt; aber dagegen auch das Brettspiel, weil keine Motion dabei sei und man von der Betrachtung des gehörten Wortes Gottes abgehalten werde.

des sel. Barth in Calw, seiner Jugendblätter und Kindergeschichten gedacht. Hatten die christlichen Verfasser solcher Schriften auch nicht immer den richtigen Takt, mischt sich namentlich das Erbauliche manchmal sehr am unrechten Orte mit ein, thut überhaupt die erbauliche Tendenz der poetischen Conception, der Unbefangenheit und Harmlosigkeit des Geschichtsbildes gar oft und viel Eintrag: es ist dennoch außer Frage, daß auch auf diesem Wege viel Gutes gestiftet worden.

2. In Betreff des Materiellen, des praktischen Zweckes, den diese eifrige Erziehungsthätigkeit des Pietismus anstrebt, haben wir das Irrige und Bedenkliche, was daran haftet, oben rückhaltslos dargelegt. Aber nicht minder lebhaft sind wir überzeugt, daß der Pietismus mit seinen Erziehungsprincipien eine höhere Mission hatte und für die evangelische Christenheit auch in dieser Beziehung ein heilsames Ferment war. Man muß sich zuvörderst an die unsägliche, unglaubliche Schlechtigkeit und Liederlichkeit erinnern, die seit Ludwig XIV. alle Höfe und Regierungen, und von da aus zumeist die höheren Stände vergiftet hat, um den Werth und die Nothwendigkeit pietistischer Sittenstrenge und religiösen Ernstes zu ermessen. Barthold sagt (a. a. O. S. 236): „War nicht, im Vergleich mit solcher Verworfenheit, selbst der geistesblödeste Pietismus ein Stand der Rechtfertigung und beifällig vor Gott und Menschen?" und S. 253 berichtet er von Zinzendorf, da dieser auf Reisen war: „In Paris staunten die Frauen den protestantischen Heiligen an, der nicht in der Oper oder in Ballsälen, sondern nur in der allerernstesten Gesellschaft sich blicken ließ." Daraus erklärt sich ja namentlich auch, warum die vornehmen Geschlechter zu Speners und Zinzendorfs Zeit für den Pietismus so außerordentlich empfänglich waren. Barthold bemerkt (I. S. 153) unter anderem namentlich: „Die große Zahl verunglückter vornehmer Ehen lehrte die Frauen den Vortheil würdigen, welchen strengere Religiosität ihrer Männer verhieß; im Heiligthum der Ehe zeigte sich die Kraft der Erweckung und Begnadigung am sichtbarsten." Nun hatte zwar die Kirche den Beruf, solchem Verderben zu steuern. Aber gerade das ärgerte nun die Pastoren, daß der Pietismus die Unfähigkeit der kirchlichen Institutionen und Amtsträger zur Erfüllung jenes Berufs zur Voraussetzung hatte, welche, wie schon in Schriften von Valentin Andreä, Heinrich Müller, Theophilus Großgebauer (s. Schmid a. a. O. S. 9 ff.), so nun in den piis desideriis von Spener auch zur Aussprache kam. Auf die Händel, die deshalb zwischen den Orthodoxen und den Pietisten geführt wurden, haben wir hier nicht weiter einzugehen (sie sind u. a. von Schmid ausführlich dargelegt); dagegen können wir nicht übergehen, was in unserer Zeit vom Standpuncte lutherischen Kirchenthums aus gegen den Pietismus, speciell auch seine pädagogische Tendenz betreffend, gesagt wird. In dem „System der christlich-kirchlichen Katechetik" von C. A. v. Zezschwitz (I. Leipzig 1863, S. 547) lesen wir: „Zur Ausgleichung der subjectiven Gliedschaft und des objectiven Heilsgrundes geht der Pietismus mit einseitigem und menschlichem Streben auf subjective Lebensanregung vor, nicht auf eine erhöhte Ueberleitung der im objectiven Wesen der Kirche liegenden Heilskräfte auf die unlebendigen Glieder. Das eigentlich Pietistische ist: mit Kunstmitteln subjectiver Anregung und Belebung den Gnadenmitteln unterstützend zu Hülfe zu kommen." Jene Kunstmittel sind (S. 589): „erbauliches Lehrgespräch; Anleitung zum Herzensgebet; die Confirmation als subjective Erneuerung des Taufbundes." Wie durch letztere die Taufe abgeschwächt werde, so (S. 580) trete die Beichte zurück hinter der seelsorgerlichen Besprechung. In der Confirmation sei (S. 582) nicht mehr die Handauflegung, sondern der Handschlag (das Gelübde) die Hauptsache; überhaupt gehe (S. 588) dem Pietismus der Sinn für die objectiven Lebensmächte ab. Wir glauben nicht, daß Spener, wenn ihm schon in dieser modernen Theologensprache opponirt worden wäre, dadurch sich geschlagen gesehen hätte. Die objective Lebensmacht, für welche er, wie wir hören, mehr Sinn hätte haben sollen, ist die Kirche. Aber war sie denn eine Lebensmacht? war nicht das eben Speners Klage, daß sie erstorben, daß sie macht- und kraftlos sei? Freilich:

sie ist ja eine objective Größe, sie hat ja das Amt, sie hat die Schlüssel, sie hat das Sacrament, und das sind Dinge, die heilskräftig wirken, mag auch das administrirende Subject kein Heiliger sein, mögen die Personen, die die Kirche zeitweilig repräsentiren, dieser ihrer Würde auch wenig entsprechen. So stehts in der Dogmatik; aber die Wirklichkeit, die vor Augen liegt, ist auch eine objective Lebensmacht, und diese hat handgreiflich vor Augen gelegt, daß Amt, Schlüssel und Sacrament, so wie sie verwaltet wurden, heilskräftig — denn das schließt auch die wirkliche, sittliche Regeneration ein — nicht gewirkt haben; daß man, wie zu Luthers Zeit auf den Ablaß, so nunmehr auf diese kirchliche Objectivität sich verließ. Darum hat ja schon Heinrich Müller in Rostock Taufstein, Altar, Beichtstuhl und Kanzel die vier stummen Kirchengötzen genannt; und Müller war ein kirchlicher Mann. Hätte Spener an die Stelle des Sacramentes ein Liebesmahl im Conventikel, an die Stelle des Predigers den Stundenhalter gesetzt, dann wäre die Anklage begründet; er wäre dann ein Sectirer und Sectenvater; aber Zezschwitz sagt selber nur, er habe die objectiven Gnadenmittel durch subjective Belebung und Anregung unterstützen wollen; setzen wir statt dieses minder passenden Ausdrucks „unterstützen" den richtigeren: er habe durch jene menschlichen, psychologisch sich vermittelnden Wirkungen auf das Subject die Wirkung der objectiven Gnadenmittel erleichtern, erhöhen, sichern, beziehungsweise ermöglichen wollen: so muß man fragen, was soll daran Unrechtes sein? Hat nicht die alte Kirche, indem sie der Abendmahlsfeier den liturgischen Spruch voranschickte: sancta sanctis! ebendamit auch dem Sacrament gegenüber eine subjective, eine sittliche Forderung gestellt? Und wenn der Pietismus sich verfehlt haben soll, indem er bei der Confirmation dem Handschlag mehr Gewicht beilegte als der Handauflegung: so ist — da er das eine so wenig wie das andere als ein Stück Magie betrachten konnte — doch zu fragen: wird wohl die Kraft priesterlicher Handauflegung einen Menschen fromm und selig machen, wenn dieser nie einen Entschluß faßt, durch den er sich selber dem Herrn zu Diensten stellt? Jene Mittel aber zur subjectiven Belebung seien Kunstmittel. Der Ausdruck würde auf methodistisches Verfahren passen, für das der Name einer Kunst freilich noch viel zu gut wäre; aber ist denn, was oben erwähnt wird: erbauliches Lehrgespräch, Herzensgebet, seelsorgerliche Berathung — etwas so Künstliches, Gemachtes, menschliche Erfindung, die das göttlich Gestiftete verunreinigen würde? Nein, gerade damit, daß der Pietismus jenen „objectiven Lebensmächten" gegenüber das Subject in seine Pflege nahm, daß er über dem göttlich Gestifteten nicht das menschlich-Wirkliche, über dem dogmatisch-Stabilen nicht das sittlich-Lebendige vernachläßigte, wie es die Orthodoxie gethan, daß er vielmehr auf letzteres gerade deswegen so ernstlich drang, weil es von der Kirche vernachläßigt war, damit hat er der Kirche selbst den größten Dienst geleistet; damit aber hat er auch eine evangelisch-kirchliche Pädagogik ins Leben gerufen; denn das Erziehen ist eine Arbeit am Subject, am Individuum; die objectiven Lebensmächte allein, abstract für sich gesetzt, bringen sie nicht zu Stande, wenn sie nicht subjective Mittel zugleich anwenden. In diesem Zusammenhang ist auch noch einer These der Pietisten zu gedenken, die in den pietistischen Streitigkeiten viel Redens gemacht hat, nemlich des Satzes, daß ein unwiedergeborner Mensch nicht Theologie lehren, Gottes Wort nicht wirksam verkündigen könne (s. Schmid S. 395 ff., G. Frank, Geschichte der protest. Theologie II. Thl., Leipzig 1865, S. 172). Dieser Satz wird pädagogisch so gewendet (s. Franckes Tractat über Erziehung der Jugend 1698): nur ein wahrhaft bekehrter Mensch sei im Stande, recht zu erziehen. Wenn den Orthodoxen dies darum gefährlich schien, weil ja Gottes Wort, wenn es nur correct mitgetheilt werde, von selber seine Wirkung thun müße, unabhängig von der persönlichen Gesinnung des Mittheilenden, so hat zwar der Pietismus zugestanden, daß, wie Hedinger (Christlich wohlgemeinte Erinnerungen, die Erziehung der Jugend betreffend, v. J. 1700, neu herausg. von Staib, Tüb. 1858, S. 15) sich significant ausdrückt, „der Gott, der

Bileam und seinem Esel sein Wort auf die Zunge gelegt, auch durch einen gottlosen Lehrer sein Wort reden könne, wann er wolle;" aber auch Valentin Löscher, der tüchtigste und würdigste unter den orthodoxen Gegnern des Pietismus, mußte zugestehen, daß man mit einem orthodoxo pio weit sicherer fahre und mehr Gutes von ihm zu hoffen habe (Schmid S. 401). In der That hat auch hierin der angefochtene Subjectivismus der Pietisten einen pädagogisch richtigen Punct getroffen, nemlich, daß die Wahrheit, die der Unterricht mittheilen soll, je höher, je geistiger sie ist, um so mehr nur dann dem Zögling sich vollkräftig aneignet, wenn sie mit der Persönlichkeit des Lehrers Eins geworden, wenn dieser ihr Zeuge ist.

3. Welche Bedeutung dem Pietismus in der Geschichte der religiösen Jugendbildung zukommt, das ist hier nur anzudeuten, da die zu nennenden Momente ihres Orts in unsrer Encyklopädie speciell erörtert werden. Die Katechese in der evangelischen Kirche hat der Pietismus zum Leben erweckt; die Confirmation verdankt ihm ihre allgemeine Einführung und feste Stellung als Ziel des Katechumenats; daß die biblische Geschichte als besonderes zusammenhängendes Lehrfach in den christlichen Unterricht eintrat, davon ist ebenfalls der Ursprung in jenem Kreise zu suchen — denn der alte Hübner gehörte demselben an; und die Idee, die Kernsprüche der Schrift zusammenzustellen, um damit in des Kindes Gedächtnis einen Vorrath von Gottesworten anzulegen, die selbständig für sich, nicht bloß als dicta probantia zu den Katechismussätzen, ein geistiger Besitz werden sollen — d. h. die Idee eines Spruchbuchs entstammt ebenfalls dem Pietismus, in dessen Hand solche Sammlungen (unter dem Namen Schatzkästlein) allerdings auch mit jenem besonderen Schriftgebrauche zusammenhiengen, von welchem oben die Rede war.

4. Endlich ist hier noch auf den merkwürdigen Zusammenhang hinzuweisen, in welchem die Aufnahme von Realien in den Jugendunterricht mit dem Pietismus steht. In welchem Umfang Francke dieselben mit seinen Schülern im Pädagogium betrieb, ist bekannt. Zwar hat der Bearbeiter des Art. über Francke (Bd. II. S. 434) den Zusammenhang des Ursprungs der Realschulen mit Franckes Unternehmungen, worauf C. von Raumer aufmerksam gemacht hatte, in Abrede gestellt; es seien auch die Beschäftigungen mit Realien im Pädagogium sehr untergeordnet gewesen und nur als Recreationen betrachtet worden. Aber Thatsache ist, daß a) Francke Geschichte, Geographie, Physik, Botanik, Anfangsgründe der Anatomie, Mathematik, Astronomie, Zeichnen, mehrstimmigen und methodisch geübten Gesang betrieb, daß er ein Naturaliencabinet und Herbarium anlegte, ebenso im deutschen Stil wie im Französischen unterrichtete; mag man das — wohl mehr zum Schutze gegen den Pedantismus der übrigen lateinischen Schulen — auch nur Recreationen betitelt haben, es war doch nichts mehr und nichts weniger als Realunterricht. b) Wenn es ein Irrthum ist, den Diaconus Semler zu Halle, den Gründer der ersten Realschule, mit Francke in Verbindung zu bringen, so ist doch merkwürdig, daß beide gleichzeitig an demselben Orte wirkten; sollten sie gar nichts von einander gewußt haben? Daß Francke dem Semler den Gedanken der Realschule beigebracht habe, behauptet niemand, so wenig als sich beweisen läßt, daß Semler den Francke zu obigen Dingen animirte; aber, wenn wir zwischen beiden keinen Zusammenhang statuiren sollten, so müßte man uns beweisen, daß sie einander nicht gesehen, nicht beachtet, keiner von dem Thun des andern etwas gewußt habe; was schwer zu erhärten sein wird. Und c) mit Carl von Raumer müßen wir weiter sagen (womit auch sogar obiger Art. S. 438 zusammenstimmt): „Merkwürdig bleibt es, daß aus Franckes Schule Johann Julius Hecker hervorgieng, der 1747 die erste bedeutende Realschule in Berlin stiftete, und ebenso Heckers Nachfolger als Director dieser Schule, Joh. Elias Silberschlag. Wir meinen auch, jener Zusammenhang sei jedenfalls kein zufälliger. Wie der Pietismus der Orthodoxie gegenüber das praktische Christenthum, das wirkliche christliche Leben im Gegensatze zu der einseitigen Betonung und Werthschätzung der Lehre, des abstracten Dogma der

Kirche geltend machte, wie er darum auch die ethische Seite des Christenthums ganz anders ins Auge faßte, als die herrschende Theologie dies that: so waren ja die Realien auch ein Stück wirkliches praktisches Leben im Gegensatze gegen todte Buchgelehrsamkeit. (Schwerer würde es allerdings sein, zwischen Speners Frömmigkeit und seinen in jüngern Jahren mit einem uns ganz unfaßlichen Ernst und Zeitaufwand getriebenen heraldischen Studien einen innern Zusammenhang aufzufinden, während umgekehrt Barthold nicht Unrecht haben wird, wenn er — I. S. 147 — den überaus freundlichen Empfang, den Spener beim Adel fand, auch zum Theil dieser Specialität zuschreibt.)

III. Indem wir noch einige Schlußbemerkungen über dasjenige, was an den protestantischen Secten der Gegenwart den Pädagogen interessiren mag, beifügen, thun wir dies nicht, als ob wir für das, was die Secten thun und treiben, den Pietismus verantwortlich machten; ist doch theilweise ihr Wesen dem des deutschen Pietismus in seiner ursprünglichen Gestalt und so, wie er sich heute noch auf dem Grunde eines lauteren Charakters und gebildeten Geistes in nicht wenigen darstellt, diametral entgegengesetzt; es ist nur die relative Verwandtschaft, die uns erlaubt, an diesem Platz auch jener Auswüchse und Misbildungen am Leibe der Kirche zu gedenken, für die sonst nirgends ein passender Ort in diesem Werke sich findet. Was wir zu sagen haben, ist folgendes Wenige.

1. Jede Secte als solche ist der Kirche so gram, daß sie ihre Kinder nicht den Einflüssen kirchlicher Erziehung aussetzt, sie also vor jeder Berührung mit derselben ferne hält. Ist sie im Besitz ausreichender Mittel, so versteht es sich von selbst, daß ihr von Seiten des Staates gestattet werden muß, eigene Schulen zu gründen, nur mit dem Beding, daß durch Anstellung geprüfter Lehrer und durch periodische Visitation, überhaupt durch Unterwerfung unter staatliche Aufsicht Garantie gegeben werde, daß in demjenigen, was der Staat als durchschnittliche Bildung von allen seinen Bürgern fordert, auch diese Schulen nicht zurückbleiben. So ist in Württemberg den Nazarenern (einer von einem Basler Seidenweber gestifteten, auf dessen von Gott erhaltene Offenbarungen sich stützenden, halb separatistischen, halb katholisirenden Partei) die Errichtung eigener Schulen gestattet; ihre Lehrer müßen in allen Fächern, außer der Religion, vom Consistorium als staatlicher Oberschulbehörde geprüft sein, und stehen dem entsprechend auch unter Staatsaufsicht. Wo aber jene Mittel fehlen, die Sectenmitglieder also genöthigt sind, ihre Kinder in die mit der Kirche verbundenen Schulen zu senden, ist es Sache der Gerechtigkeit, der Achtung für die Gewissensfreiheit, diesen Kindern in allem, was die Religion betrifft, jeden Zwang zu erlassen. Freilich fährt dabei oft das arme Kind am übelsten; der Vater will z. B. nicht leiden, daß es irgend ein ihm widriges Lied mitsinge, irgend ein Katechismusstück auswendig lerne; Lehrer und Schulinspector sind auch weit entfernt, es dazu zu nöthigen, ebenso wenig will die Kirche dem Kinde die Confirmation aufdringen, wenn die Eltern aus der Kirche ausgetreten sind: — aber oftmals wünscht das Kind selbst, in welchem noch kein Sectenhaß kocht, wie in den Alten, — mit den andern Kindern zu beten, zu singen, confirmirt zu werden. Für diesen Fall muß die Gesetzgebung bestimmte Normen aufstellen, die einerseits zwar die elterliche Auctorität schonen, also dem Kinde nicht allzufrüh ein Recht der Selbstentscheidung geben, die aber andererseits das Kind auch gegen die Härte und den Starrsinn der Eltern schützen, welche die gewöhnlichen Begleiter des Sectengeistes sind, d. h. es muß ein bestimmtes Lebensalter als Termin festgesetzt werden, vor dessen Erreichung das Kind auch in Betreff der Religion unter elterlicher Botmäßigkeit steht, nach dessen Ueberschreitung es aber seine Confession frei wählen kann und nöthigenfalls gegen Gewaltthätigkeit obrigkeitlichen Schutz findet.

2. Je nachdem die Secte sich zu eigenthümlichen Ansichten bekennt, wird sie auch mehr oder weniger absonderliche pädagogische Grundsätze haben. Bei manchen dieser Parteien besteht das Eigene ihrer Erziehung einfach darin, daß sie ihre Grundsätze den

Kindern schon vom zartesten Alter an einpflanzen und sie in die von der Secte beliebte Lebensweise eingewöhnen. Ein wirklich anziehendes Bild dieser Art gewähren die Quäker, die freilich auch (wie die Mennoniten — ebenso sehr verschieden von den modernen Neutäufern wie von den alten Anabaptisten) durch den friedlichen Geist ihrer Gesellschaft sich von anderen Secten vortheilhaft unterscheiden. Die Quäker, wie sie überhaupt niemals aufgeregt oder zornig werden, reden mit ihren Kindern stets in freundlichem Ernste; statt eines scharfen Befehls wird zum Sohne gesagt: wärs nicht gut, Lieber, du würdest dies oder das thun? und auf solch eine Frage folgt immer der Gehorsam der That. Auch sollen sie stets leise mit den Ihrigen reden, um sie dadurch selber an sanftes, stilles Wesen zu gewöhnen. Wie sich dort die unverbrüchliche Wahrhaftigkeit des Wortes von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzt, ist bekannt.*) Bei anderen Gesellschaften dagegen liegt es in der Art ihrer Ideen, daß diese direct die Erziehung bestimmen. Am meisten fällt dies in die Augen bei den Methodisten, deren Eigenthümliches — die in der Anwendung bestimmter Mittel (insbesondere der Erschütterung durch zudringliche Predigt, heftiges Beten, Schleppen zur Angstbank u. dgl.) bestehende Bekehrungsmethode und nach der Bekehrung folgende gesetzliche Ascese mit nachweisbaren Fortschritten bis zur Vollkommenheit sich ganz von selbst auch als Erziehungsmethode darbietet. In Massenerweckungen unter Kindern feiert die methodistische Pädagogik ihre Erfolge; im übrigen giebt die Lebensordnung, wornach der echte Methodist sich alles Luxus enthalten, jede Woche einmal fasten, jeden Morgen und jeden Abend eine Stunde in einsamem Gebet zubringen, jeden Vormittag eine religiöse Abhandlung lesen soll u. s. f., auch der Erziehung ihr bestimmtes Gepräge, wie ferner die Ueberwachung der in Classen eingetheilten Gemeindeglieder durch die Classenvorsteher, die gegenseitigen Mittheilungen über Seelenzustände und das laute Beten der einzelnen in den Versammlungen auch die Kinder schon früh in den ganzen Darstellungskreis und die Sitte der Partei, in die Oeffentlichkeit und das Geschäftsmäßige, womit dieselbe das Heiligste im Menschen tractirt, hineinzieht. In Wesleys, ihres Stifters, Schulanstalten war die Ascetik zu einer sehr rigoristischen Pädagogik geworden; keinerlei Spiel war den Knaben gestattet, weil, wer als Knabe spiele, auch als Mann spielen werde (eine unsinnige These, von welcher, wenn Vernunft und Erfahrung nichts galten, doch der Ausspruch des Paulus 1 Kor. 13, 11. hätte zurückhalten sollen); desto mehr wurden die Schüler mit Predigten unterhalten. Ueber die Schulen der Methodisten in England hat die Encyklopädie in dem Art. „Großbritannien und Irland“ Bd. III. S. 90 weitere Notizen gegeben. — Ohne Interesse für unseren Zweck

*) Noch theilen wir hier eine aus dem Morgenblatt von 1846 entlehnte Darstellung mit, die Hundeshagen als Herausgeber von Schneckenburgers „Vorlesungen über die kleineren protestantischen Kirchenparteien“ (Frankfurt, 1863. S. 97) dem Abschnitt über die Quäker beigefügt hat. „Müßiggang ist dem Quäker eine Art Laster, nur minder strafbar als ein positives Verbrechen. Während manche reiche Londoner Kaufherren ihre Söhne, statt für ihren oder für einen gelehrten Stand, zu Pflastertretern erziehen, thut der reichste Quäker seinen Sohn irgendwo in die Lehre. Seine Töchter behält er zu Hause, oder ist dies nicht möglich, übergiebt er sie einer Quäkerfamilie, wo Nähterei und Führung der Wirthschaft einen wesentlichen Theil der weiblichen Erziehung ausmachen. Von den eleganten Unterrichtsgegenständen fallen Musik und Tanz gänzlich weg; fremde Sprachen, Zeichnen und Malen werden gestattet. Man nimmt an, daß dergleichen Kenntnisse praktischen Nutzen gewähren, wie überhaupt sowohl die männliche als die weibliche Erziehung bloß den Zweck verfolgt, der bürgerlichen Gesellschaft nützliche Mitglieder zu geben ..... Daß das Lesen „legitimer“ Schriften vortreffliche Früchte trägt, zeigt sich bei näherer Bekanntschaft. Da ist nichts auswendig Gelerntes, nichts Oberflächliches, kein Firnis. Die Auffassung des Wesens hat die Worte eingeprägt, natürlicher Verstand den Sinn durchdrungen, richtiges Gefühl die Spreu vom Waizen gesondert, Ausdauer jede Schwierigkeit bewältigt. Diese Ausdauer charakterisirt die Quäker beiderlei Geschlechts, und — ob angeboren oder angewöhnt — ist sie wohl eine der Hauptursachen, warum sie selten ein vorgestecktes Ziel verfehlen und sich mit Mittelmäßigkeit begnügen.“

sind die Baptisten, deren pädagogische Weisheit sich darauf beschränkt, kein Kind zu taufen. Daß dies etwa die Folge hätte, daß man mit um so größerem Ernst, nach Art des ursprünglichen Katechumenats, die Kinder auf die Taufe vorbereite, damit diese dann auch wirklich die Feier der vollen, auf Glauben beruhenden Wiedergeburt sei, davon hat man nichts gehört. — Weiter haben wir eine Secte zu nennen, die ganz besondere pädagogische Tendenzen kund werden läßt: die Jerusalemsfreunde unter Führung Christoph Hoffmanns, die eine „Confession des Tempels" aufstellen, weil ihre fixe Idee die Errichtung des Tempels in Jerusalem ist, bis zu dessen Bau einstweilen ein deutscher Tempel — d. h. eine religiöse, staatliche und sociale Umwandlung in Deutschland bewerkstelligt werden soll. Das alles soll geschehen, weil es in der Schrift geweissagt ist; das Christenthum wird als Weissagung gefaßt. Auf den religiösen Schwindel, der in solchem Vorstellungskreise herrscht, und auf den schmähsüchtigen Haß, der ja für derlei Fanatiker immer ein Lebenselement bildet, — gehen wir hier selbstverständlich nicht ein; wir heben nur das Pädagogische heraus. In einem Verfassungsentwurf v. J. 1855 wird für das neu zu sammelnde Gottesvolk angeordnet: die Kinder sollen nicht mit unverdautem, aufblähendem Wissen belästigt werden; Unterrichtsgegenstände sollen sein die Geschichte des Volkes Gottes und die richtigen Grundbegriffe von Gott, Mensch und Natur. In einer Schrift v. J. 1859 mit dem Titel: „Der geistliche Tempel" wird gesagt: der Unterricht hat namentlich ins Wort Gottes, in die Weissagung einzuführen, auf Universitäten, in Gymnasien wie in Volksschulen müßen die dort niedergelegten Gedanken Gottes der Hauptgegenstand alles Unterrichts sein. Ein neuestes Actenstück, „die Confession des Tempels" (ausgegeben sine die et consule im Frühjahr 1864) enthält die Artikel: „Der Familienzerrüttung muß gesteuert werden. Maleach. 4. Dies geschieht am wirksamsten durch Umgestaltung der jetzigen Erziehung und des jetzigen Unterrichts. Das Ziel der Erziehung muß sein: das Maß des vollkommenen Mannesalters Christi zu erreichen, Eph. 4, 13. und dies geschieht durch die Ausführung des Gebotes des Apostels: Strebet nach der Liebe. Fleißiget euch der geistlichen Gaben, am meisten aber, daß ihr weissagen möget 1 Kor. 14, 1." Nehmen wir dazu einen vorherigen Artikel dieser Confession, nach welchem der neue Tempel vornehmlich darnach trachten muß, die von der Kirche so schnöde vernachläßigte Gabe: Wunder zu thun und gesund zu machen, wieder in Gang zu bringen: so tritt aus dem Nebel der übrigen Erziehungsformen als fester, greifbarer Punct der heraus, daß diese Tempelerziehung darauf hinzuwirken habe, den Zögling zum Weissagen und Wunderthun zu befähigen. Welche Methode zur Erreichung dieses Lehrziels die zweckmäßigste und erfolgreichste sei, darüber wird diese moderne Propheten-Pädagogik wohl auch erst einige Erfahrung sammeln müßen. Daß man junge Leute zum Weissagen, zum Zungenreden bringen kann, bezweifeln wir nicht, wohl aber, ob sich sothane Weissagungen erfüllen, derartige Schulen also wirklich Prophetenschulen werden; und was das Wunderthun betrifft, so wollen wir erst abwarten, ob die Meister selber in diesem Fach etwas leisten, dann erst wird es sich auch um Instruction der Lehrlinge handeln. — In einigen Puncten verwandt mit dieser württembergischen Secte ist die ältere, englische, weiter verbreitete Partei der Irvingianer, die ebenfalls, wie die Aemter, so auch die geistlichen Gaben, insbesondere die Wundergabe der apostolischen Urkirche, jedoch ohne einen Tempelbau in Jerusalem oder Deutschland, als wovon die Apostel nichts sagen, wieder herstellen will und sie zu besitzen behauptet. Der bedeutendste Vertreter des Irvingismus in Deutschland, der vormalige lutherische Professor der Theologie in Marburg, Heinrich Thiersch, hat eine Schrift „über christliches Familienleben" (Frankf. bei Heyder und Zimmer, 3. Aufl. 1857) erscheinen lassen, von welcher ein Haupttheil die Erziehung betrifft; aber ein Zusammenhang dessen, was er hierüber sagt, mit den Absonderlichkeiten der Secte ist wenig warzunehmen; wie überhaupt die ganze Schrift eine treffliche genannt werden muß, auch wenn einzelnes in ihren Oppositionen gegen bestehende Ordnungen auf die Spitze getrieben ist. Thiersch hat

sicherlich Recht, wenn er die Eltern strenge darob tadelt, daß sie so oft die religiöse Bildung der Kinder nicht für ihre Sache achten, sondern der Kirche und der Schule überlassen. Aber falsch ist die Schlußfolgerung — und hierin verräth sich doch etwas von sectirerischem Eigenwillen —: daß eigentlich das Haus an die Stelle der Schule treten müße. „Der Schulzwang", heißt es S. 94, „ist ein ebenso großer Eingriff in die Freiheit, wie die Conscription, und er lastet als schweres Hemmnis auf der Entwicklung des deutschen Familienlebens. Er entreißt der Familie ihr eigenthümliches Gebiet, und es ist nicht zu verwundern, wenn dann über dies Gebiet ein unlöslicher Hader zwischen Kirche und Staatsgewalt entsteht, denn es gehört eigentlich keiner von beiden Gewalten, und welche es auch an sich bringen mag: sie besitzt es mit Unrecht." Ferner S. 98: „Soll die religiöse Unterweisung in die rechte naturgemäße Ordnung gebracht werden, so fällt sie erst der Mutter, dann dem Vater, dann dem Geistlichen anheim, und thun diese ihre ganze Pflicht, so bleibt dazwischen kein Antheil für den Schullehrer übrig. Die christliche Kirche hat ein Jahrtausend bestanden und von religiösem Schulunterricht nichts gewußt und nichts bedurft." Sollte aber eben der Stand der religiösen Volks- und Jugendbildung ums Jahr 1000 ein Beweis für die Ueberflüssigkeit der Schule sein? Hier wirkt doch sichtbar die Vorstellung ein, daß alles genau auf den Stand der Apostelzeit, als die absolut normale, zurückgeführt werden müße; dieser Mangel an geschichtlichem Sinn, der bei einem gelehrten Theologen, wie Thiersch, denn doch in viel höherem Grade uns befremden muß, als bei einem Ungebildeten, ist ein Hauptmerkmal des Sectengeistes, der von einem abstracten Ideal völlig occupirt, für das wirkliche Sein und Werden kein richtiges Auge mehr hat; dafür aber ein Auge, und zwar ein ebenso scharfes als liebevolles Auge zu haben, ist für niemanden unerläßlicher, als für den Pädagogen. (Vgl. den Art. Frömmigkeit S. 557. Falk, S. 332.) **Palmer.**

Planimetrie, s. Geometrie.

Plato. Wenn die Erziehung keinen anderen Zweck hat, als den einzelnen Menschen zu dem zu machen, was die Menschheit im großen und ganzen im Verlauf der Zeit unter göttlicher Leitung geworden ist, und daher die Schätze des Wahren und Guten, die in den Werken der Edelsten unseres Geschlechts niedergelegt sind, zum Eigenthum der Zöglinge zu machen, wie sie das Eigenthum der Gebildetsten der Gegenwart geworden sind; so ist es auch eine der wichtigsten und wesentlichsten Aufgaben der Pädagogik, die großen Männer in dem Bewußtsein der gegenwärtigen Zeit lebendig zu erhalten, die in der Geschichte der menschlichen Bildung irgend eine wesentliche Seite des geistigen Lebens durch ihr Wirken zuerst zur Darstellung brachten. Solche Männer sind für den jugendlichen Geist Muster und Vorbilder, und wenn ein Jüngling in seiner geistigen Entwicklung an den Punct kommt, den ein solcher Epoche machender Mann in der allgemeinen Geschichte des Geistes repräsentirt, so kann ihm nichts heilsameres und fruchtbringenderes geboten werden, als wenn er sich an der Hand eines kundigen Lehrers in die Werke und das ganze Wesen eines solchen Mannes einlebt. Zu den Männern nun, die in diesem Sinne von je her als die wichtigsten und unentbehrlichsten Bildner der höheren Jugend sind angesehen worden, gehört vor vielen anderen der Philosoph Plato. Ihm ist zuerst ein klares Bewußtsein von jenen allgemeinen Mächten alles Daseins aufgegangen, die wir mit dem Namen der Ideen bezeichnen, und er hat dieses Bewußtsein in seinen schriftlichen Werken nach allen Seiten hin auf's anschaulichste und anmuthigste entwickelt. Wenn daher ein Jüngling in einer normalen Entwicklung zu dem Puncte gelangt, wo ihm die Ideen und Ideale aufgehen, so kann ihm nichts besseres und förderlicheres geboten werden, als das Studium der platonischen Werke. Diese sind daher auch von je her ein wesentlicher Bestandtheil von den Bildungselementen der höheren Unterrichtsanstalten gewesen und werden es ohne allen Zweifel für immer bleiben, ja wohl, wie wir hoffen, in einem noch viel höheren Grade werden. Um so mehr aber wird es sich ziemen, wenn in einem Werke,

welches die Pädagogik in ihrem weitesten Umfange zur Darstellung bringen will, die Bedeutung Platos an sich und für die Zwecke der Erziehung in ein möglichst helles Licht zu stellen versucht wird.

Plato ist im J. 429 v. Ch. zu Athen geboren und gehörte einer sehr reichen und angesehenen Familie an, in deren Schoße er sich alle Elemente der hellenischen Bildung aneignen konnte. Sein Vater Ariston stammte von Kodrus ab und seine Mutter Perictione von dem Gesetzgeber Solon. Er erhielt die Bildung, die alle Söhne edler Familien in Athen erhielten. Sie zerfiel bekanntlich in Gymnastik und Musik, wovon die Gymnastik den Körper zu einem gesunden, starken, gewandten und anmuthigen Organ der Seele zu machen suchte, die Musik aber, unter welcher man nicht bloß die eigentliche Musik, sondern alle geistigen Elemente, z. B. auch Poesie und Philosophie verstand, den Geist nach allen seinen Momenten und Kräften zu entwickeln und zu bilden die Aufgabe hatte. Es wird erzählt, daß den Plato besonders die Poesie angezogen, und daß er nicht ohne günstigen Erfolg selbst mancherlei Gedichte gemacht habe. Er hat seine Gedichte später vernichtet, als er erkannte, daß ihm eine ganz andere Bestimmung gegeben war. Daß er aber nicht ohne Befähigung für poetische Production gewesen, könnte man wohl aus einem sinnigen Epigramme auf seinen Freund Aster schließen, welches von ihm übrig geblieben ist und so heißt:

Nach den Sternen blickst du, mein Aster, o möcht' ich der Himmel
Werden, um auch dich mit so viel Augen zu sehn.

Er wollte Staatsmann werden, doch änderte er seinen Plan, als er mit Sokrates bekannt geworden war, der ihn für die Philosophie bestimmte. Es wird erzählt, daß Sokrates die Nacht vor dem Tage, wo er den Plato kennen lernte, geträumt habe, er habe einen jungen Schwan auf seinen Knieen sitzen, dessen Flügel schnell gewachsen und der mit den lieblichsten Gesängen zum Himmel aufgeflogen sei, und Sokrates habe diesen Traum dann auf Plato gedeutet. Er verkehrte mit Sokrates nicht weniger als 8 Jahre, und es unterliegt keinem Zweifel, daß ihm im Umgange mit diesem außerordentlichen Manne, der die Geister der Jugend zu entbinden verstand, die Innerlichkeit des geistigen Lebens aufgegangen ist, von welcher er in seinen meisterhaften Werken ein so hohes Zeugnis ablegte. Dennoch wird es wohl gegenwärtig von keinem Kundigen mehr bezweifelt, daß Plato die Philosophie einen wesentlichen Schritt über Sokrates hinausführte, indem dieser die Philosophie allerdings auf die Betrachtung des menschlichen Inneren hinleitete, aber sich doch darauf beschränkte, die moralischen Tendenzen des Menschen ins Licht zu stellen, während dem Plato das Bewußtsein von der Allgemeinheit der Ideen überhaupt aufgegangen ist. Er hat sich auch nicht mit der Kenntnis der sokratischen Philosophie begnügt, sondern auch die anderen Philosophen Griechenlands gründlich studirt. Er beschäftigte sich viel mit Heraklit, mit den Eleaten und besonders auch mit der pythagoreischen Philosophie. Als Sokrates gestorben war, verließ er Athen und begab sich zunächst nach Megara zum Euklid und machte später große Reisen, z. B. nach Aegypten und Großgriechenland, auch wiederholt nach Sicilien zum König Dionysius, dem er durch Dion empfohlen war. Auch nach Kyrene begab er sich zu dem Mathematiker Theodorus, eben so trat er in Verkehr mit einem andern Mathematiker Archytas in Tarent und widmete sich dieser Wissenschaft der Größen mit großem Fleiße, fand selbst mathematische Wahrheiten, wie er denn z. B. das sogenannte delische Problem von der Verdoppelung des Würfels löste, und achtete die bildende Kraft dieser Wissenschaft so hoch, daß er seinem philosophischen Hörsaale die Inschrift gab: Keiner darf eintreten, der sich keine geometrische Bildung erworben hat. Nachdem er nach Athen zurückgekehrt war, trat er in der Akademie, einem Haine oder Spaziergange, als Lehrer auf und unterhielt sich daselbst mit seinen Schülern, von denen Aristoteles der bei weitem bedeutendste war. So lebte er, von seinen Zeitgenossen hoch geehrt, bis 348 v. Chr. G. und starb in dem 81. Jahre seines Lebens an seinem Geburtstage bei einem Hochzeitsschmause. Dieses wenige

mag hinreichen, um eine ungefähre Vorstellung von seinem äußeren Leben zu geben. Um aber sein inneres Leben und seine Bedeutung in der Geschichte des sich entwickelnden Menschengeistes zu charakterisiren, erscheint es von Wichtigkeit zu bemerken, daß Plato nur vom griechischen Geiste aus zu begreifen ist, von dem er selbst eine der schönsten Blüten war. Die Griechen sind mit Recht als das Volk der Schönheit oder als das Kunstvolk bezeichnet worden, indem bei ihnen alles, was sie gewirkt und hervorgebracht haben, jenen plastischen Charakter an sich trägt, in welchem das Individuelle ein treuer Spiegel des Allgemeinen ist. Schon ihren Leib bildeten und übten sie so sehr durch Gymnastik, Spiele u. s. f., daß er ein individueller Ausdruck wurde von der inwohnenden schönen Seele. Jeder einzelne Mann und Charakter, von dem die griechische Geschichte berichtet, erscheint uns wie ein Kunstwerk, dessen individuelle Bestimmtheit ein treuer Ausdruck ist von einer inwohnenden allgemeinen Wesenheit. Man nehme, wen man will, und die sonst verschiedenartigsten Charaktere: Feldherrn und Staatsmänner, wie Themistokles und Perikles, oder Philosophen und Dichter, wie Sokrates und Aristophanes, erhabene Charaktere und Männer von sittlicher Festigkeit, wie Aristides und Plato selbst, oder Sanguiniker, wie Alcibiades, oder Organe einer plebejischen Tendenz, wie Kleon und Diogenes; alle tragen ohne Unterschied jenes plastische Gepräge, nach welchem das Einzelnste und Unmittelbarste durchleuchtet ist von einer allgemeinen Idee, so daß nichts trübes und undurchdrungenes in der Erscheinung übrig bleibt, sondern das Aeußere mit dem Inneren zu der vollkommensten Einheit sich verschmilzt. Selbst ihre Staaten und Staatsverfassungen sind in diesem Sinne Kunstwerke zu nennen, insofern die verschiedenen Stämme und Städte ihr besonderes Wesen in ihrer Gesetzgebung, Staatseinrichtung und Verwaltung auf eine freie und klare Weise darlegten. Daher war nun Griechenland — und das ist die Hauptsache — auch der eigentliche Herd des idealen Kunstlebens, und die Baukunst, die Sculptur und die Poesie trieben unter ihnen ihre ersten, schönsten und unverwelklichen Blüten. Unter diesem Volke der Schönheit erstand der göttliche Plato und bildet selbst einen der wesentlichsten und markirtesten Entwicklungspuncte in der Geschichte dieses unvergleichlichen Volkes. Als Plato geboren wurde, hatte das Kunstleben der Griechen gerade seine höchste Blüte erreicht. Das Zeitalter des großen Perikles war eben vorüber. Athen war angefüllt mit den schönsten Häusern und den schönsten Tempeln, die auch jetzt noch in ihren Ruinen das Staunen der größten Kunstkenner erregen; und Märkte, Straßen und Tempel prangten mit einer Fülle von Bildsäulen von der vollendeten Schönheit, die die Nachwelt bisher zwar hat bewundern und allenfalls begreifen, aber in ihren eigenen Kunstwerken noch nicht hat erreichen, geschweige denn übertreffen können. Homer, jener Vater aller wahren Poesie, war die tägliche Lectüre der Griechen und das wichtigste Erziehungsmittel für die Jugend. Auf den Theatern Athens wurden die Dramen von Aeschylus, Sophokles, Euripides, Aristophanes und anderen Dichtern aufgeführt, also jene Musterdramen, die durch die Tiefe der Grundgedanken, durch die Wahrheit und Objectivität der Charaktere, durch die naturgemäße Entwicklung der Handlung, sowie durch eine schöne, blühende und der jedesmal waltenden Empfindung angemessene Sprache ebenso für das Drama aller späteren Zeiten leuchtende Vorbilder bleiben werden, wie Homer für das Epos. Und der Sinn für Schönheit war dem ganzen freien Volke der Athener so zur anderen Natur geworden, daß es über solche Meisterwerke zu richten vermochte, und daß sein Urtheil für die Dichter selbst maßgebend war, die es für ihre höchste Ehre hielten, wenn ihnen das Volk für eins ihrer Dramen den Preis zuerkannte. Kurz! das ideale Kunstleben der Griechen hatte, als Plato in die Existenz eintrat, seinen Culminationspunct erreicht, und der weitere Fortschritt in der Geschichte der menschlichen Bildung bestand nun darin, die Ideen, die diese Welt der Kunst und Schönheit erzeugt und sich in dem gesammten Leben der Griechen einen so anschaulichen und anmuthigen Ausdruck gegeben hatten, für sich hervorzuheben, d. h. frei von dem Stoffe und der Wirklichkeit,

worin sie vergraben lagen, in ihrer Reinheit und Allgemeinheit für sich, sich zum Bewußtsein zu bringen. Und diesen unendlich wichtigen Fortschritt von den in der Kunst veranschaulichten und im Leben verwirklichten Ideen zu den reinen, für sich herausgehobenen, für sich in ihrer eigenen Wesenheit gedachten und zusammenhängend entwickelten Ideen hat Plato gemacht, das ist sein welthistorisches Verdienst, das ist der große Fortschritt, den der menschliche Geist in dieser großen Persönlichkeit gemacht hat. Plato ist der Mann der Ideen; selbst das Wort „Idee" in der jetzt allgemein gebräuchlichen Bedeutung kommt von ihm und mit dem Worte der Begriff und mit dem Begriffe ein ganzes System von solchen Begriffen, eine ganze Welt von Ideen. Man hört und liest immer noch dann und wann Aeußerungen der Art, als wenn die von Plato gefundenen und erkannten Ideen nichts als Phantasiegebilde oder leere Abstractionen wären, während sie das Realste sind, was es giebt, und alle Dinge Himmels und der Erden, der Natur und des geistigen Lebens, durchdringen und bestimmen. Denn wie beschränkt und vergänglich auch ein Ding oder eine Erscheinung sein mag, immer wohnt darin und ist thätig ein Allgemeines, eine Gattung, ein Gesetz, oder wie es sonst genannt werden mag, und dieses thätige und bestimmende Allgemeine in den Dingen und in den Erscheinungen ist eine Idee im Sinne unseres Philosophen, und er scheut sich nicht, selbst den gewöhnlichsten Dingen des alltäglichen Lebens solche allgemeine Wesenheiten zuzuschreiben, die er als Ideen bezeichnet, wie er z. B. auch von der Tischheit und der Becherheit gesprochen hat, worunter er den allgemeinen Zweck der Tische und Becher versteht, der von dem vergänglichen Stoffe, aus welchem diese endlichen Dinge gebildet sind, sehr wohl als ein Höheres und Wesentlicheres unterschieden werden muß. So ist jedes Thier und jede Pflanze ein räumlich beschränktes und in der Zeit entstehendes und vergehendes Individuum, aber jedem solchen Individuum liegt eine Gattungsallgemeinheit zu Grunde, die sich in der Form des Individuums und seinen eigenthümlichen Entwicklungsstufen als die herrschende Macht zu erkennen giebt und geltend macht und nicht mit vergeht, wenn auch das Individuum vergeht; und diese Gattungs-Allgemeinheit ist die Idee des Individuums, dem sie angehört, oder an welcher das Individuum Theil hat, wie sich Plato auszudrücken pflegt. Aber mit solchen in dem gewöhnlichen Leben oder der Natursphäre sich offenbarenden Ideen macht sich der Philosoph in der Regel wenig zu schaffen, sondern er greift tiefer und beschäftigt sich vorzugsweise mit solchen universellen Ideen, die das geistige Leben bestimmen und durchdringen, wie mit der Idee des Schönen, des Guten, der Gerechtigkeit, des Staats, der Seele, der Freundschaft und anderer allgemeiner Wesenheiten, die dem menschlichen Leben Werth und Kraft ertheilen und über die Endlichkeit und Vergänglichkeit erheben. So ist das Reich der Schönheit weit und breit ausgedehnt. Es giebt schöne Gestalten, schöne Pflanzen, schöne Thiere, schöne Gegenden, schöne Menschen, schöne Stimmen, schöne Handlungen, schöne Reden, schöne Seelen, schöne Gebäude, schöne Bildsäulen, schöne Musiken, schöne Gedichte; aber was alle diese Dinge schön macht, das ist die Idee der Schönheit, welche sich in diesen Dingen kund giebt und realisirt. Sie selbst aber, die Idee der Schönheit, geht in allen diesen schönen Erscheinungen keineswegs auf, als wenn darin ihre Fülle und Wesenheit erschöpft wäre; sie ist unerschöpflich, ewig und unendlich, und wenn sie auch im Fortgang der Jahrhunderte immer neue Schätze aus ihrer Fülle ausgießt, so bleibt sie doch dieselbe allgemeine Macht und Lebendigkeit und ist abgesehen von allen ihren Aeußerungen eine sich auf sich selbst beziehende Wesenheit. Schon aus diesen wenigen Andeutungen scheint hervorzugehen, welchen unschätzbaren Werth die platonischen Werke für die Bildung der Menschheit schon ihrem Inhalte nach haben müßen, da in ihnen von den ersten und wichtigsten Ideen, auf die der forschende Geist fällt, in der gründlichsten Weise die Rede ist. Wäre es aber weiter nichts, als dieser Inhalt, der die Werke Platos auszeichnet, so könnte man wohl sagen, daß die späteren Philosophen des Alterthums und der neuen Zeit den Plato mehr als ersetzen könnten,

denn alle folgenden Philosophen beschäftigen sich mit den Ideen und entwickeln sie weiter und tiefer, da sie auf den Schultern Platos stehen. Aber die platonische Philosophie zeichnet sich noch durch eine andere Eigenschaft vor allen anderen Philosophieen aus, die sie zum ersten Studium des erwachenden philosophischen Bewußtseins vor allen einzig geeignet macht; das ist ihre Form, und davon ist hier noch zu reden, wenn wir begreiflich machen wollen, weshalb das Studium der platonischen Schriften für das erste idealische Erwachen des jugendlichen Geistes von Epoche machender Wichtigkeit ist und von keinem entbehrt werden kann, der das Höchste, was die gebildete Menschheit erreicht hat, selbst auch in normaler Entwicklung erreichen will. Zu dieser Form der platonischen Schriften kann schon der heilige Enthusiasmus für Wahrheit gerechnet werden, der diesen Schriften durch und durch eigen ist. Da Plato der erste war, dem die Ideenwelt in ihrer Reinheit und Selbständigkeit aufgieng, so wurde er mit der tiefen Freude und dem lebendigen Enthusiasmus erfüllt, den jede Entdeckung oder Auffindung einer neuen Wahrheit in dem menschlichen Geiste erweckt. Von diesem heiligen Enthusiasmus sind fast alle platonischen Schriften durchdrungen, und der aufmerksame und tiefer eingehende Leser wird auch mit in diese Stimmung hineingezogen, und diese Wirkung ist besonders für die Jugend, die für das Hohe und Große begeistert werden soll, von ganz besonderer Wichtigkeit.

Wie dürr und trocken erscheinen die Schriften der modernen Philosophen, wenn man sie mit Plato vergleicht! Damit hängt nun aber weiter die Anmuth und Anschaulichkeit zusammen, in der alle diese Schriften geschrieben sind. Wie sich der Geist Platos aus einer gebildeten Wirklichkeit zu den Ideen erhob, so führen auch alle seine Schriften von einer gegebenen individuellen Wirklichkeit aus zu allgemeinen Gedanken und Erkenntnissen. Es sind bestimmte Personen, die sich unterreden; es wird von bestimmten Meinungen, Einrichtungen, Verhältnissen ausgegangen, selbst der Ort, an dem die Unterredung stattfindet, wird uns in der Regel geschildert; alle diese empirischen Voraussetzungen bilden das anschauliche Moment der Gespräche, welches mit der Plato eigenen Kunst mit vieler Anmuth und einladendem Reize reichlich ausgestattet und der Phantasie des Lesers zugänglich gemacht wird. Aber in dem Umkreise dieser natürlichen und historischen Unterlagen erhebt sich der Gedanke und entwickelt sich von Stufe zu Stufe als das inwendige Licht, welches alles durchleuchtet. Wegen dieser anschaulichen Momente, die doch alle durchdrungen sind von einer Idee, deren Erkenntnis der Dialog zu seiner Aufgabe hat, erhalten die platonischen Dialoge den Charakter von Kunstwerken, und seine Philosophie bildet, wie schon oft bemerkt worden ist, den Uebergang von der Kunst zur Philosophie, ist aber eben darum eine um so willkommenere und fruchtbarere Speise für Jünglinge, die sich aus der gebildeten Wirklichkeit in das Reich des Idealen erheben wollen. Diese Erhebung vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der Wirklichkeit zur Idee, die wir in allen platonischen Dialogen finden, bringt es auch mit sich, daß der Inductionsschluß und der Inductionsbeweis darin eine so große Rolle spielt. Es werden uns aus einer Fülle von einzelnen Beispielen, die einer bestimmten Sphäre des Daseins angehören, die allen Beispielen gemeinsamen Begriffe oder Urtheile herausgehoben, und so werden wir oft durch Betrachtung von einzelnen Fällen sogar zum Bewußtsein allgemeiner Denkprincipien erhoben und zwar auf eine so einfache, klare und verständliche Weise, daß keinem eine Dunkelheit oder Härte übrig bleibt, sofern er der Sache nur eine redliche Aufmerksamkeit schenkt. Aber auch das umgekehrte Verfahren: der Deductionsschluß und der Deductionsbeweis, mittelst dessen wir von einer bereits gefundenen allgemeinen Wahrheit auf das Besondere, welches der Sphäre der allgemeinen Wahrheit angehört, einen Schluß machen, wird in den platonischen Schriften in zahllosen Beispielen geübt und in Anwendung gebracht und ebenso alle Arten und Formen des Urtheilens, und dieses alles so sicher und meisterhaft, daß die platonischen Schriften schon um deswillen als die vortrefflichste philosophische Propädeutik für gebildete Jünglinge anzusehen sind.

Ja hier, wenn irgendwo, erhalten wir die ersten und klarsten Anschauungen von der Natur des Denkens und der Methodik des Denkens. Die Lehre von der Erinnerung der Ideen, die Plato z. B. im Meno und im Phädo entwickelt, giebt uns die klarsten und unwiderleglichsten Anschauungen von der Natur des Geistes und seiner Thätigkeit. Ihm ist der Geist nicht etwa bloß ein leerer Raum, in welchen die von außen gesammelten Kenntnisse und Vorstellungen aufgespeichert werden, etwa wie das Getreide in der Scheune; auch nicht eine Tafel, auf welche etwa die von außen gewonnenen Vorstellungen eingegraben werden, sondern der Geist ist der realen Möglichkeit nach der Inbegriff aller Ideen, die er jemals erfassen und begreifen kann; aber er muß, um alles, was in ihm schlummert, sich zum Bewußtsein zu bringen, von außen sollicitirt und gereizt werden, gleich wie der Keim, der im Samen liegt, durch Licht, Wärme, Feuchtigkeit und andere Kräfte der Natur, muß sollicitirt werden, um zu einem vollkommen entwickelten Baume zu werden. So ist der Geist des Menschen schon von Haus aus der Inhaber der Ideen, aber eben so muß ihm das geistige Leben von außen auf eine zweckmäßige Art entgegengebracht werden, wenn er an diesen äußeren Abbildern der Ideen dazu gebracht werden soll, in sich zu gehen und die Ideen in sich zu finden. Und derjenige ist daher ein rechter Lehrer oder überhaupt erst ein Lehrer, der an die Schüler die geistigen Stoffe in derjenigen Form und Aufeinanderfolge heranzubringen weiß, daß an diesen geistigen Nahrungsmitteln das ideale Leben der Jugend erwacht, erstarkt und sich intensiv und extensiv möglichst entwickelt. Diese Kunst, das geistige oder ideale Leben, das in der menschlichen Seele der realen Möglichkeit nach enthalten ist, frei zu machen oder zu entbinden, läßt Plato seinen Sokrates, dem er seine besten Ueberzeugungen in den Mund legt, als die geistige Hebammenkunst bezeichnen, und dieser Ausdruck ist deshalb so treffend, weil der Lehrer der Seele des Schülers keine Gewalt anthun, sondern nur dasjenige, was bewußtlos schon in ihr liegt, in geordneter Weise an das Licht des Bewußtseins fördern soll, gleich wie die Hebamme das im Mutterleibe bewußtlos schlafende Kind nur gesund und wohlbehalten an das Licht des Tags und zu einem selbständigen Dasein bringen soll. Diese Gedanken, die Plato über den Geist und seine Entwicklung in der Erkenntnis der Ideen ausspricht, sind für jeden wahren Pädagogen von dem höchsten Interesse; ja man darf gewiß sagen, daß sie das eigentliche Fundament der Pädagogik bilden. Es kann zuletzt noch auf einen Hauptpunct der platonischen Philosophie aufmerksam gemacht werden, der ebenfalls für die Jugendbildung von großer Wichtigkeit ist, und zwar von größerer, als es für den ersten Augenblick scheinen mag, nämlich auf seine Lehre von der Unsterblichkeit der menschlichen Seele. Denn da die menschliche Seele die Trägerin aller Ideen und selbst Idee ist, so kann sie eben so wenig dem Untergange oder der Vergänglichkeit unterworfen sein, als es die Ideen selbst sind. Diese Vorstellung von der Unverwüstlichkeit der menschlichen Seele, und von ihrer Entwicklung bis ins Unendliche giebt aber dem Menschen und namentlich der Jugend erst den rechten Halt und das unendliche Vertrauen und den Muth, alles aus sich zu machen, wozu man ewig bestimmt ist.

Wenn nun Plato, wie aus den obigen Erörterungen hervorzugehen scheint, in der Entwicklung des Geistes den wichtigen Wendepunct repräsentirt, wo der Geist aus der von Ideen schon mehr oder weniger durchdrungenen Wirklichkeit sich in sich selbst zurückzieht und die allgemeinen Mächte der Geschichte und des Lebens — die Ideen — für sich zu betrachten anfängt, und wo er also aus der Welt des sinnlichen Daseins in die reine Intellectualwelt eintritt, so können wir es als gewiß annehmen, daß er in der Weltgeschichte, sowie in der Geschichte jedes menschlichen Individuums, welches auf dem Wege ist, das Höchste zu erreichen, eine Epoche machende Wichtigkeit behaupten wird, und daß namentlich für gewiße Epochen in der Geistesentwicklung nichts heilsameres gedacht werden kann als ein gründliches Studium der platonischen Philosophie. In der Weltgeschichte wird das Studium Platos immer dann besonders

lebendig eingreifen und als ein dringendes Bedürfnis sich geltend machen, wenn ein geistiges Princip sich in der Wirklichkeit schon mehr oder weniger gestaltet hat und nun der Drang eintritt, das Princip für sich zu erfassen und als eine reine Idee und Ideenwelt im Elemente des Geistes sich gegenständlich zu machen. Die Erfahrung lehrt in der That, daß das Studium Platos öfters in solchen kritischen Puncten in der Entwicklung des Geistes Epoche gemacht hat, so zur Alexandrinischen Zeit, wo die Neuplatoniker unseren Philosophen zum A und O ihrer Studien machten; dann wieder zur Zeit vor der Reformation und auch zu Ende des vorigen und zu Anfange des jetzigen Jahrhunderts, wo so viele bedeutende Kräfte sich dem Studium Platos widmeten und ihn namentlich zum Heil unserer höher gebildeten Jugend wieder recht ans Licht zogen. Doch liegt uns diese Betrachtung, welche Rolle die platonische Philosophie in der Geschichte des allgemeinen Geistes gespielt hat, ganz fern, aber um so wichtiger erscheint es für unsern Zweck, nachzuweisen, welche Bedeutung das Studium Platos für unsere Jugend hat, und in welcher Art und Weise dasselbe zu organisiren wäre, um alle die Früchte zu bringen, die es bringen kann. Daß das Studium der platonischen Schriften in das höhere Jünglingsalter gehöre, wo die Ideen und die Ideale erwachen, ist schon oben gesagt; doch muß der Jüngling vorher eine gründliche grammatisch-mathematische Bildung sich erworben und an den Mustern der Schönheit der antiken und vaterländischen Literatur seinen Geschmack geläutert und gebildet haben, um in der That befähigt zu sein, sich für Plato zu interessiren und ihn zu verstehen; auch muß er sich schon ein ziemlich leichtes Verständnis der griechischen Sprache verschafft haben, damit ihn die Schwierigkeiten der Sprache nicht aufhalten, um direct auf die Sache losgehen zu können; denn in der griechischen Sprache muß der Plato gelesen werden, wenn man ihn ganz verstehen und ins Gefühl aufnehmen soll, und die besten Uebersetzungen, als welche die von Schleiermacher und die von Müller allerdings zu empfehlen sind, können das Original nicht ersetzen. Es ist daher geboten und auch allgemein gebräuchlich, daß Plato erst in der obersten Classe der Gymnasien gelesen wird. Hier sollte es aber auch mit allem Ernst und Nachdruck geschehen, und die Schüler sollten unter der Leitung eines Lehrers, der Liebe und Verständnis für die Philosophie hat, namentlich einige von den Dialogen gründlich durcharbeiten, in denen der philosophische Geist schon kräftiger seine Schwingen regt. Von denjenigen Dialogen, in denen sich erst leise Spuren der Philosophie finden, wie die Apologie des Sokrates, der erste Alkibiades, auch Krito und Meno u. a. kann man den einen und den andern — jedes Jahr einen — zu Anfang des Jahrescurses mehr cursorisch lesen, um die Schüler zunächst mit der Sprache und der allgemeinen Haltung des Philosophen etwas vertraut zu machen; für welchen Zweck man übrigens auch dadurch sorgen kann, daß man den Schülern eine Ausgabe wie die Stallbaum'sche in die Hand giebt, in welcher die sprachlichen Schwierigkeiten gründlich erläutert sind. Aber die Lectüre eines dieser leichteren Dialoge kann nur als Einleitung betrachtet werden, während man als den eigentlichen Zweck der Platolectüre das gründliche Studium eines der tieferen Dialoge anzusehen hat. Manche derselben sind für die Schule noch zu schwer, wie der Timäus, der Parmenides, die Republik u. a.; auch in Bezug auf den Gorgias habe ich meine Zweifel, ob er den Primanern einer guten Schule verständlich und fruchtbar gemacht werden kann, dagegen eignen sich, wie ich aus Erfahrung weiß, Protagoras, das Symposion und Phädo vollkommen zu diesem Zwecke. Alle drei bieten ein sehr reichliches und vortreffliches Material dar, um in dem Schüler in der klarsten und anschaulichsten Weise ein Bewußtsein von den wichtigsten Ideen zu erwecken, ihn mit den verschiedensten Formen des philosophischen Beweisverfahrens bekannt und vertraut zu machen, ihn auf die letzten von Plato deutlich hervorgehobenen Principien und Grundsätze, die bei allen Beweisen vorausgesetzt werden, hinzuweisen, ihn einen Blick in die Idealwelt des Philosophen, in der die Tugend und Weisheit herrscht, thun zu lassen und ihn mit der Natur und Organisation der menschlichen

Seele bekannt zu machen, zu welchem Behuf besonders der Phädo geeignet ist. Welche anderen Dialoge man aber auch zur Schullectüre wählen möge — es kommt dabei auch auf die Studien und die besonderen Liebhabereien des Lehrers an, und es möchten wohl auch der Phädrus, Lysis und selbst Philebus von manchen Lehrern gewählt werden können — immer kommt es auf die Erfassung der Gedanken und des Gedankenzusammenhangs an, und wenn man nicht darin den letzten Zweck der Platolectüre sucht oder den hohen Philosophen herabwürdigt, um etwa nur die grammatischen Kenntnisse des Schülers zu erweitern und zu üben, so bleibt der Plato von dem Unterricht besser ausgeschlossen, und diese Stunden werden fruchtbarer auf Homer oder Sophokles verwendet. Wird aber die Sprache nur so weit berücksichtigt, als das Verständnis der Sache davon abhängig ist, und die Sache sonst entschieden in den Vordergrund gestellt, und werden die Schüler angeleitet, sich in diese Idealwelt, welche in jedem einzelnen Dialoge von einer besonderen Seite aufgeschlossen wird, hineinzudenken und hineinzuleben, so werden diese Platolectionen sowohl für den Lehrer als für den Schüler wahre Weihestunden, und die Schüler insbesondere werden in denselben nicht bloß den ersten sicheren Begriff vom Wesen der Wissenschaft und ihrer Methode erhalten, sondern sie werden auch einen Zug des idealen Lebens in ihrem Geiste erwecken, der sie nicht wieder in die gemeine Sphäre des praktischen Egoismus und der äußerlichen Nützlichkeit versinken läßt. Besonders werden in dem Falle solche Früchte gewonnen, wenn die Schüler gewöhnt werden, das Gelesene möglichst zu reproduciren und ganze Dialoge nach gegebenen Gesichtspuncten selbständig zu verarbeiten. Aus diesem Grunde möchte es daher auch von Nutzen sein, wenn die Lectüre des Plato in die Hände desjenigen Lehrers gelegt wird, der das Deutsche und die philosophische Propädeutik zu lehren hat.

Die bisherigen Erörterungen beziehen sich auf den Standpunct, den Plato in der Geschichte des menschlichen Geistes einnimmt, und auf den Einfluß, welchen er eben deshalb auf die theoretische Bildung oder auf die Entwicklung der Intellectualwelt bis auf den heutigen Tag auszuüben hat. Damit ist aber auch seine Bedeutung, die er noch gegenwärtig für die Erziehung und den Unterricht unserer höher zu bildenden Jugend hat, im wesentlichen erschöpft. Wir finden nun in den platonischen Werken, namentlich in seinem vollendetsten Werke, der Republik, eine Reihe von interessanten und geistreichen Bemerkungen und Vorschriften über die praktische Erziehung der Jugend für die bürgerliche Gesellschaft, und es muß schon als ein geistreicher und wahrer Gedanke dieses Werkes angesehen werden, daß Plato die ganze praktische Erziehung des Einzelnen auf den Staat bezieht, von welchem der Einzelne ein würdiges und wirksames Glied werden soll. Wir können uns aber die meisten dieser Betrachtungen und Vorschriften um deswillen nicht aneignen, weil der Staat, den Plato im Geiste des griechischen Volks construirt, nach unseren Ideen vom Staate an einer großen Einseitigkeit leidet. Plato betrachtet den Staat als den letzten Zweck des menschlichen Daseins, in dem sich der Einzelne aufzuzehren hat, während wir nach unseren Begriffen, die theils aus den Urzuständen unseres Volks, theils aus dem Christenthum herstammen, jedem menschlichen Individuum einen Endzweck für sich zuschreiben, vermöge dessen er keineswegs ganz und gar in dem Staate aufgehen, sondern eine individuelle Selbständigkeit in sich und um sich entwickeln soll. In dem platonischen Staate dagegen wird dem einzelnen Menschen seine Freiheit genommen. In ihm hat also vor allem die Sclaverei noch eine Stelle. Aber auch den sogenannten Freien wird keine reale Entwicklung der individuellen Freiheit vergönnt. Es findet z. B. keine freie Wahl des Berufs von Seiten des Einzelnen statt. In dem platonischen Staate wird von den Leitern desselben über den Beruf, den die Einzelnen zu wählen haben, verfügt, und sie werden demjenigen von den drei Ständen, die der platonische Staat enthält, zugetheilt, den die Leiter für den angemessensten halten. Aus gleichem Grunde kommt das individuelle Leben der Familie zu keiner Entwicklung. Selbst die Ehe wird aufgehoben,

und die Frauen sind nur dazu da, um dem Staate gesunde Kinder zu gebären, die ihnen aber sogleich nach der Geburt weggenommen und in öffentlichen Anstalten zu Staatszwecken erzogen und gebildet werden. Da die Frau ihre Würde und Freiheit nur in einem geordneten Familienleben an der Seite eines Mannes hat, mit dem sie in gegenseitiger Liebe und Treue für alle Zeit verbunden ist, so wird den Frauen in dem platonischen Staate eine ganz unwürdige Stellung zutheil, die wir mit unseren reineren Begriffen von Ehe und Familienleben ganz unverträglich finden müßen. Endlich wird in dem platonischen Staate, der sich als das Absolute hinstellt, auch das Privateigenthum aufgehoben; nur der Staat hat Eigenthum und verwendet es nach seinen Zwecken; das Individuum hat kein Eigenthum, weil das Eigenthum des Individuums dazu dienen würde, ihm eine persönliche Selbständigkeit und Entwicklung zu geben, während er nichts für sich sein, sondern nur im Ganzen sich verzehren soll. Weil demnach dem platonischen Staate ein wesentlicher Factor fehlt, nämlich die Idee der individuellen Freiheit, so können auch die Vorschriften, die Plato für die Erziehung der Einzelnen zum Zwecke seines Staates giebt, auf unsere Staaten und Verhältnisse nicht anwendbar sein. Nur die Vorschriften, die wir in der Republik zur Erziehung des ersten Standes — des Standes der Leiter oder Vorsteher — finden, sind für uns zum Theil instructiv, da sie die Erziehung zur höchsten Intelligenz, zur Philosophie, bezwecken; doch sind die Principien dieser Erziehung im wesentlichen schon oben gegeben. Uebrigens enthält die platonische Philosophie und insbesondere die Republik eine solche Fülle von werthvollen Gedanken über alle Wissenschaften und alle Lebensverhältnisse, über das Leben der Seele und ihre Thätigkeiten, über die Idee des Guten und die verschiedenen Formen der Tugend, selbst große Anschauungen über das Naturleben, und das alles in seiner so anmuthigen und lichtvollen Sprache, daß das Studium dieser Philosophie, auch abgesehen von der Pädagogik, jedem aufs dringendste empfohlen werden muß, der die Zwecke des menschlichen Lebens erkennen und in die Sphäre des reinen Geistes eintreten will.

Wer den Plato nach allen Seiten seiner großartigen Wirksamkeit will kennen lernen, der muß seine Schriften selbständig studiren und dazu die reichen Hülfsmittel benutzen, die namentlich deutscher Fleiß und deutscher Scharfsinn in dem letzten Jahrhundert geliefert haben. Die Einleitungen zu den einzelnen Dialogen von Schleiermacher und noch in einem höheren Grade die von Steinhart, welche letzteren der Uebersetzung Platos von Müller vorausgehen, können sehr dazu dienen, das Verständnis zu erleichtern. Außerdem ist noch als ein Hauptwerk anzuführen: Geschichte und System der platonischen Philosophie von C. F. Hermann; auch die Ast'schen Schriften haben noch ihren Werth, wie: Ast über Platos Leben und Schriften. Ebenso ist Susemihls genetische Entwicklung der platonischen Philosophie ehrend hervorzuheben. Wie sich das System der platonischen Philosophie in die allgemeine Geschichte der Philosophie einreiht, das erkennt man am besten aus den Geschichten der Philosophie, deren wir in deutscher Sprache mehrere vortreffliche besitzen, wie die von Hegel und Ritter; sehr instructiv ist auch Zellers Geschichte der griechischen Philosophie. Selbst für den Schulunterricht ist gut gesorgt. Die Stallbaum'sche Ausgabe sämmtlicher Dialoge ist schon erwähnt; sie eignet sich für Primaner, da sie die sprachlichen Schwierigkeiten recht gut erörtert und auch über den Inhalt und Zusammenhang der Gedanken klare, wenn auch nicht immer tief eingehende Erklärungen giebt. Auch von den Dialogen, die für den Schulgebrauch besonders geeignet erscheinen, giebt es recht brauchbare Specialausgaben. Die Ausgabe des Symposion von F. A. Wolf hat noch heute ihren Werth und hat durch die Bemerkungen, die der zweiten Auflage hinzugefügt sind, noch wesentlich gewonnen. Neuerdings ist eine Ausgabe dieses Dialogs von Otto Jahn erschienen, die sehr gelobt wird. Zum Studium des Phädo ist der kritische Commentar zu Platos Phädon von Hermann Schmidt besonders zu empfehlen; auch eine ältere Ausgabe des Phädon von Wyttenbach behält noch immer ihren Werth.

Zuletzt will ich noch erwähnen, daß sich Deuschle und Cron durch Uebersetzung und Erklärung derjenigen platonischen Dialoge, die für den Schulgebrauch geeignet erscheinen, ein Verdienst erworben haben. Daß ein so sinniger und tiefer Kenner Platos, wie Professor Deuschle war, so frühzeitig vom irdischen Schauplatz hat abtreten müßen, muß um so mehr bedauert werden, da er ursprünglich von der Redaction dieses Werks dazu bestimmt war, den Artikel: Plato, zu bearbeiten.*) Dr. **Deinhardt.**

Plutarch. (Vgl. u. a. Cramer Geschichte der Erziehung Band 2, S. 697 ff.; Schmidt, Gesch. der Pädagogik S. 438 ff.) Während in den Staaten des Alterthums zu der Zeit ihrer Blüte die in der Erziehung der Jugend herrschenden Grundsätze sich unmittelbar aus den Lebensanschauungen und Gesetzen der betreffenden Völker ergaben, tritt in den Zeiten der Auflösung an die Stelle der theils durch die Gewohnheit, theils durch die Gesetzgebung festbegründeten Praxis die wissenschaftliche Theorie. Erst der Verfall der Sitte rief das Bedürfnis der wissenschaftlichen Pädagogik hervor, die gerade in der Zeit ihrer Jugend sich viel zu sehr von dem herrschenden Volksbewußtsein ablöste, um reformatorisch wirken zu können. Wie Platos Staatsideal in scharfem und bewußtem Gegensatze steht zu der Ausartung des athenischen Staatswesens, so erscheint auch seine Pädagogik, die ihm ja ein wesentlicher Theil der Politik ist, als das vollständige Gegenbild der athenischen Sitte seiner Zeit. Aber noch mehr — Plato begnügt sich keineswegs damit, die Entartung des athenischen Gemeinwesens anzugreifen; seine philosophische Speculation tritt entschieden feindlich gegen die Grundlagen auf, aus denen die Zustände seiner Zeit sich entwickelt haben. Eine der Ursachen dieser Erscheinung ist, daß die ethisch-philosophische Speculation bei den Griechen aus dem Widerspruch der Wirklichkeit und des in sich selbst sich vertiefenden Bewußtseins hervorgegangen ist, und daß, was hiermit nahe zusammenhängt, die Blüte der Philosophie in eine Zeit fällt, in der die allgemeine nationale Entwicklung ihren Höhepunct bereits überschritten hat und ihrem Verfalle zueilt. Die Philosophie abstrahirt von der Wirklichkeit, sie gründet eine Welt des Gedankens. Sie löste nicht den Widerspruch auf, aus dem sie hervorgegangen war, sie sprach ihn vielmehr mit voller Bestimmtheit und Schärfe aus. Ihre positive Wirkung war eine unvergängliche, aber der hellenischen Mitwelt kam sie weniger zu gute, als der Nachwelt. Denn die mächtigen Bildungselemente, welche die Philosophie dem Volksbewußtsein zuführte, vermochten nicht mehr den Verfall des nationalen Lebens aufzuhalten. Dagegen aber drang die griechische Bildung, wie sie unter der Einwirkung der Philosophie sich gestaltet hatte, erobernd vor, zuerst nach Osten, dann auch nach Westen; sie drang, hier wie überall nivellirend, in den römischen Staat ein, den römischen Nationalgeist zu höherer Bildung erhebend, zugleich aber auch seine Eigenthümlichkeit abschleifend und seine besondere Productionskraft ohne Zweifel abschwächend. Rom wurde zwiesprachig, der gebildete Römer und der gebildete Hellene traten sich näher, und das in gesteigertem Maße, seit mit dem Beginn der Monarchie der bereits zersetzte Nationalgeist von der immer mächtiger andringenden kosmopolitischen Strömung überflutet wurde. Zu den bedeutendsten und achtungswerthesten Vertretern dieser allgemeinen Bildung gehört Plutarch (50—120 n. Chr.). Sein ausgedehntes und durch umfassende Studien erworbenes Wissen erstreckt sich, wenn auch nicht mit gleichmäßiger Gründlichkeit, über alle Gebiete des geistigen Lebens der beiden gebildeten Nationen. Der einheitliche Mittelpunct dieses reichen Wissens ist ihm die Philosophie, und zwar wegen ihres tiefen ethischen Gehaltes vorzugsweise die platonische, die denn auch wegen der geistigen Freiheit, die sie im Gegensatze zu den scharf abgeschlossenen dogmatisirenden Systemen der Stoiker und

*) Vgl. den Art. Griechische Sprache S. 75, 76. — Die einzelnen pädagogischen Lehren Platos sind gesammelt von Alex. Kapp, Platos Staatspädagogik 1833, Cramer, Geschichte der Erziehung 2c. 1838 II. S. 289—409. Vollquardsen, Platos Idee des persönlichen Geistes und seine Lehren über Erziehung 2c. 1860. — Vgl. Wiese, die pädagogischen Grundsätze in Platos Republik. Prgr. Prenzlau 1834. D. Red.

Epikureer gestattete, der geistreichen Reflexion, für die Plutarch eine so entschiedene Vorliebe hat, ungemein günstig war. Daß die Freiheit, welche sie gewährte, dem philosophischen Eklekticismus die Bahn eröffnete, mußte sie einer Zeit besonders empfehlen, die auf diesem wie andern Gebieten aufgehört hatte productiv zu sein und die bereits vorhandenen Systeme zur Befriedigung ihrer intellectuellen und ethischen Bedürfnisse zu verwerthen suchte. Erwägen wir nun, wie der tiefe Verfall der häuslichen Sitte und des Familienlebens durchaus kein Gegengewicht mehr in einem kräftigen öffentlichen Leben fand, so war es natürlich, daß die edleren Geister eine Besserung dieser Verhältnisse nur von einer Reform des häuslichen und Privatlebens hoffen konnten; denn an eine radicale Umgestaltung der öffentlichen Verhältnisse, wie sie Plato als Ideal vorschwebte, konnte ein Zeitgenosse selbst der bessern römischen Kaiser nicht denken. Helfen konnte nur eine Reform innerhalb der durch die Verhältnisse gegebenen Bedingungen. Es kam darauf an, den vollen Inhalt der überlieferten Bildung auf Geist und Herz der Jugend wirken zu lassen und dieselbe theils durch den veredelnden und vom Gemeinen ablenkenden Einfluß der Wissenschaft, theils unmittelbar durch eine verständige Zucht zur Tugend und zur Humanität heranzubilden: — zur Humanität; denn ein ausschließlich nationaler Standpunct war für Plutarch nicht mehr vorhanden, seit griechische und römische Bildung sich zu einer Einheit verschmolzen hatten. Selbstverständlich konnte diese Bildung kein Gemeingut aller Volksclassen werden, da sie die Verschmelzung der nationalen Gegensätze zur Grundlage und Voraussetzung hat, während eine allgemeine Volksbildung ohne nationale Grundlage undenkbar ist. Diese Grundlage fehlte aber damals, und keine menschliche Weisheit und Macht wäre im Stande gewesen, dem wüsten Gemisch barbarischer, römischer und griechischer Elemente, das die Bevölkerung der tonangebenden Großstädte bildete, einen einheitlich nationalen Charakter aufzuprägen. Plutarchs Erziehungsvorschriften beziehen sich daher vorzugsweise auf diejenigen Classen, die gesellschaftliche Stellung und Wohlstand zur Erwerbung einer höheren Bildung befähigten. Wer nicht im Stande ist, seinen Kindern eine liberale Erziehung angedeihen zu lassen, der möge so viel thun als er eben kann. Ein Ziel für die allgemeine elementare Volksbildung stellt er nicht auf.

Wenn wir uns nun in der Darstellung des Einzelnen vorzugsweise an die Schrift über die Erziehung der Knaben (περὶ παίδων ἀγωγῆς) anschließen, so ist zwar nicht zu verkennen, daß die Authenticität derselben sehr zweifelhaft ist; aber dennoch läßt sich behaupten, daß sie den Anschauungen Plutarchs im allgemeinen entspricht und den Standpunct, den dieser einnimmt, hinreichend charakterisirt. Der Hauptinhalt derselben ist folgender: Für den Erfolg der Erziehung ist zuerst maßgebend die natürliche Begabung des zu Erziehenden. So hoch nun auch diese anzuschlagen ist, so bedarf sie, um zur Tugend zu werden, doch des Unterrichts und der Gewöhnung (Uebung). Nur wo Anlagen, Unterricht, Uebung zusammenkommen, ist ein vollkommenes Ziel zu hoffen. Eine begabte Natur, die der Lehre entbehrt, oder aus Leichtsinn sich ihren Einwirkungen entzieht, wird ausarten, während andererseits der Unterricht die schwächeren Naturen zu stärken und zu heben vermag. Von großer Wichtigkeit ist es, daß die Gewöhnung sehr früh eintritt, da gute oder nachtheilige Beispiele sich schon der frühesten Kindheit einprägen. Wo möglich also soll die Mutter selbst nähren; ist dies nicht möglich, so soll die Amme wenigstens nach Sprache und Bildung Griechin sein. In noch erhöhtem Maße ist bei der Auswahl des Pädagogen auf sittliche und geistige Tüchtigkeit Rücksicht zu nehmen, während zu dieser Stellung oft Sklaven ausersehen werden, die zu nichts anderem brauchbar sind. Daß die Lehrer in sittlicher Beziehung zuverläßig und wissenschaftlich gebildet sein müßen, versteht sich zwar von selbst, wird aber ausdrücklich gefordert, weil auch bei der Wahl der Lehrer von Seiten der Eltern theils aus Nachläßigkeit und Gewissenlosigkeit, theils aus unstatthafter Rücksicht auf die Empfehlungen von Freunden vielfach gefehlt wird. Ueberhaupt bedarf

es von Seiten der Eltern großer Sorgfalt, und eine ununterbrochene Controle der Fortschritte ihrer Söhne ist eine unabweisbare Pflicht. — Was nun den Unterricht selbst betrifft, so wird auf eigene Productionen des Schülers, auf Bildung zur Beredsamkeit von Plutarch, wie von allen Pädagogen des Alterthums, ein großes Gewicht gelegt. Es kommt bei denselben darauf an, die rechte Mitte zwischen bombastischem Schwulst und dürftiger Einförmigkeit zu halten. In formaler Beziehung wird diesem Fehler am gründlichsten durch die Förderung sorgfältiger Vorbereitung vorgebeugt. Das Extemporiren ist Anfängern gar nicht zu gestatten, da es zu Flüchtigkeit und Weitschweifigkeit verführt; in reiferem Alter mag es gelegentlich geübt werden. In materieller Beziehung bedarf es zur Vermeidung der erwähnten Fehler wissenschaftlicher Studien, die sich über das ganze Gebiet der encyklischen Wissenschaften zu erstrecken haben, wenn auch keineswegs eine gleich gründliche Ausbildung in allen Zweigen derselben zu fordern ist. Es kommt nur darauf an, einen allgemeinen, möglichst genauen Ueberblick über dieselben zu erlangen. Eingehend und gründlich muß dagegen das philosophische Studium betrieben werden, da die Philosophie der Mittelpunct der gesammten Bildung ist, sowohl der ethischen wie der intellectuellen. Allerdings ist das erste Erfordernis der Erziehung zur Tugend die Gewöhnung und das gute Beispiel, welches den Kindern von Seiten der Eltern und Erzieher gegeben wird. Die Gewöhnung findet aber ihre Ergänzung durch die Lehrer. Wenn P. so die Philosophie in den Mittelpunct des Unterrichts stellt, so ist das Ziel seiner Pädagogik doch keineswegs einseitig theoretisch; vielmehr fordert er eine Durchdringung der Theorie und Praxis, der πολιτικὴ δύναμις und der Philosophie, wie auch der Mann sich keineswegs von den öffentlichen Angelegenheiten fern halten, sondern diese ebenso eifrig wie die Philosophie betreiben soll. Denn gerade im Handeln, und zwar vorzugsweise in der Thätigkeit für das Gemeinwohl, hat die Tugend sich zu bewähren. Die Virtuosität in irgend einer Kunst bringt Schönes hervor, verdient aber (wie er in der Einleitung zum Perikles hervorhebt) nicht die zur Nachahmung antreibende Begeisterung zu entzünden, wie die auf die Verwirklichung des sittlich Guten, des καλὸν κἀγαθόν gerichtete Thätigkeit. — Mit dem Studium sind angemessene Leibesübungen zu verbinden, sowohl zur Erziehung einer anmuthigen körperlichen Haltung, wie zur Ausbildung der Kräfte und Stärkung der Gesundheit. Eine Uebertreibung der Uebungen ist aber, da sie zum Lernen untüchtig macht, zu vermeiden, ebenso wie die geistige Ueberanstrengung, weshalb die Arbeit nicht zu lange fortzusetzen und durch häufige Erholung zu unterbrechen ist. Die Disciplin soll mit Ernst, aber ohne Härte gehandhabt werden. Körperliche Züchtigung verwirft er ganz, als abstumpfend und vom Lernen abschreckend. Ermahnungen, Lob und Tadel, mit Takt angewendet, sind die wahren Zuchtmittel. Sittlichen Fehlern ist mit Ernst entgegenzutreten, schmutzige Reden dürfen nicht geduldet werden, besonders ist die Lüge, die des Freien unwürdig ist, zu bekämpfen. Dagegen ist vorzüglich auf die Gewöhnung zur Selbstbeherrschung zu halten, sowie auf Freundlichkeit und Bescheidenheit in der Rede und überhaupt im Umgange. Besondere Umsicht erfordert die Behandlung des Jünglingsalters, dessen Fehler noch bei weitem schwerer ins Gewicht fallen und schwieriger zu bekämpfen sind, als die des Knabenalters. Die leidenschaftliche Neigung zu sinnlichen Genüssen, die in diesem Alter besonders hervortritt, erfordert die größte Gewissenhaftigkeit und Aufmerksamkeit des Erziehenden. Ein Hauptmittel, den jugendlichen Sinn zu lenken, ist die Erweckung des Ehrtriebes; aber auch die Androhung von Strafe darf nicht ausgeschlossen werden. Besonders sorgfältig ist gerade in diesem Alter der Umgang zu überwachen; Altersgenossen von schlechten Sitten sind fern zu halten, vor allem aber die Schmeichler, deren Verlockungen der Jüngling ganz besonders ausgesetzt ist. Nicht minder wie vor schwächlicher Nachsicht hat man sich aber vor übertriebener Strenge zu hüten, bei welcher Vorschrift der Verfasser wohl besonders von der Ansicht ausgeht, daß ein beständiges Meistern und

Reprimiren das Vertrauen des Zöglings zu dem Erzieher untergraben würde; auch verlangt er keineswegs ascetische Entsagung, sondern nur Maßhalten im Genusse. Daher wird man wohl thun, nicht alles zu sehen und manche Fehler zu ignoriren. Es bedarf hier aber großer Umsicht und Klugheit, um die Zügel mit richtigem Takte bald zu lockern, bald anzuziehen. Wohl muß der Jüngling auch den väterlichen Zorn gelegentlich empfinden. Aber derselbe darf nicht zu nachhaltig sein; er muß schnell verrauchen (es ist besser, *μᾶλλον ὀξύθυμον εἶναι τὸν πατέρα ἢ βαρύθυμον*). Auch ist es zu empfehlen, junge Männer, die den sinnlichen Genüssen leidenschaftlich ergeben sind, dadurch an ein geordnetes Leben zu gewöhnen, daß man sie früh verheirathet, wobei man darauf zu sehen hat, daß die Frau den Mann an Adel des Geschlechts und Reichthum nicht zu sehr überragt, weil ein derartiges Misverhältnis die natürliche Stellung der Gatten zu einander verkehren würde. G. Zelle.

Poesie (griech. *ποίησις*, von *ποιεῖν* schaffen, s. v. a. geistiges Schaffen, Hervorbringen einer idealen Welt) ist die freie und eigenthümliche Geistesthätigkeit, das Wirken der schaffenden Einbildungskraft, vermöge welcher der Mensch theils die Wirklichkeit des sichtbar erscheinenden Lebens in seiner Vorstellung aus ihrer Beschränktheit zur Vollkommenheit erhebt, indem er die höheren Gedanken und Beziehungen, die sich in ihr ausprägen, auffindet und vermittelst der Darstellung im Worte zu einem schönen Gesammteindrucke verbindet, theils auch von den in ihm selbst niedergelegten Ideen ausgehend durch dasselbe Mittel eine Welt vollkommener Erscheinungen hervorruft, welche zunächst allerdings nur der Gegenstand geistiger Anschauung ist, die aber infolge des Wohlgefallens, das sie erweckt, auch den Wunsch erzeugt, die wirklich erscheinende Welt in dieser Gestalt schauen zu können. Die Poesie ist demnach ein Zweig der Kunst und wird zur Poesie im engern Sinne, d. h. zur Dichtkunst, sobald die eben beschriebene Geistesthätigkeit mit Bewußtsein und im Zusammenhange ausgeübt wird. Sie hat es lediglich mit dem Schönen, mit dem was gefällt zu thun, mag sie einen Gegenstand behandeln, welchen sie will. Weder lehren noch wirken ist ihre Bestimmung, sondern vergnügen. Auch wo sie es mit dem Erhabenen zu thun hat, ist ihr die Darstellung desselben in schöner Form wesentlich. Sie begeistert nur dann, wenn sie gefällt. Was dem letztgenannten Zwecke nicht dient, sondern ihn beeinträchtigt, ist unpoetisch und muß schließlich seinen eigentlichen Zweck verfehlen. Lehr- und sogenannte Tendenzgedichte sind Spielarten der Poesie, aus der Kreuzung mit der Wissenschaft, der Politik oder gar dem Gewerbe u. dgl. entsprungen, und für ein feineres Gefühl in dem Grade abstoßend, in welchem sie sich den äußerlichen, einseitigen, vergänglichen Interessen dienstbar machen, während allerdings auf der höchsten Stufe der Dichtung, der geistlichen, der Gegenstand selbst so unbedingt poetisch ist, daß die Verbindung des Lehrzweckes mit der Form der Dichtung auch ästhetisch noch am meisten befriedigt. Innerhalb ihres eigenen Gebietes unterscheidet man bekanntlich dreierlei Gattungen. Die lyrische Poesie (von dem griechischen *λύρα* Leyer), s. v. a. singende Dichtkunst, schildert die Empfindungen des menschlichen Herzens, wie sie der Dichter in sich selbst erfährt, und stellt sie in schönen Worten mit der Absicht dar, in dieser Darstellung eine gewiße Befriedigung seiner selbst zu finden und zugleich bei anderen einen ähnlichen Eindruck hervorzubringen. Sie schlägt bald mehr eine objective Richtung ein, indem sie solche Empfindungen und Gefühle ausspricht, welche aus dem Wesen des Gegenstandes selber folgen und auf die verschiedenste Gestaltung der Individualitäten passen, bald hält sie sich mehr an subjective, aus der besonderen Auffassungsweise des einzelnen Dichters hervorgehende Eindrücke. Die Psalmen gehören wesentlich der objectiven Lyrik an. Ebenso das Kirchenlied im engeren Sinne des Wortes, in welchem der Name nur auf die Hymnen der alten Kirche, auf die Lieder der Reformationszeit, in neuerer Zeit vornehmlich auf die Missionslieder paßt. Die Lieder aus der Brüdergemeinde, die der christlichen Romantiker (Novalis u. a.) gehören auf die Seite der subjectiven Lyrik. Die erstere Gattung ist an sich faßlicher, daher auch, wo sie nicht an dem zufälligen

Mangel der Sprachhärten u. dgl. leidet, kindlicher als die andere, die oftmals mehr den Schein der Kindlichkeit als das Wesen hat. Die epische Poesie (von ἔπος Wort, Erzählung) stellt sich die Aufgabe, Begebenheiten erhabenen oder lieblichen Inhalts (Heldengedichte, Idylle) zu schildern und in denselben eine sittliche Idee zur Anschauung zu bringen. Das Märchen kann als eine der kindlichen Fassungskraft vornehmlich entsprechende Form derselben bezeichnet werden. In der h. Schrift fehlt diese Gattung, da sie mehr dem heitern, wenn auch keineswegs sittlich und geistig inhaltlosen Spiel des Lebens, als dem Gebiete höherer Lebensanschauungen angehört. Die dramatische Poesie endlich beschäftigt sich mit der Darstellung der sittlichen Idee in der Gestalt einer Handlung (daher der Name, δρᾶν, handeln). Sie läßt in ernster und erschütternder oder in heiterer und ergetzlicher Weise Persönlichkeiten aufeinander wirken, in welchen die Gegensätze des menschlichen Gesammtlebens auf eine besonders lebendige Weise zum Vorschein kommen, und bringt im Lustspiele das oft so seltsame Walten des Zufalls, im Trauerspiele die sittliche, höher aufgefaßt, die göttlich richtende Weltordnung zur Anerkennung, vermöge welcher das Unrecht durch sich selbst zu Grunde geht. Eine Mittelstellung zwischen beiden nimmt das einfache Schauspiel ein, in welchem zunächst nur der Sieg der Wahrheit und des Rechtes aus den Verwicklungen des Lebens und dem Kampfe der Charaktere schließlich hervorbricht. Letzterer Gattung wird in der h. Schrift das Buch Hiob und das Hohelied zugezählt.

Es ist von Wichtigkeit für die Kunst der Erziehung und des Unterrichtes, daß in allen diesen Formen die Poesie nach ihrem wahren oben bezeichneten Wesen aufgefaßt wird. Die gemeine Anschauung geht von der Meinung aus, das, was der Dichter schafft, sei lediglich eine traumartige Gedankenwelt, die sich zur Wirklichkeit höchstens wie eine Arabeske verhalte, mit der man eine Zimmerdecke schmückt, oder wie ein Laubgewinde, das sich um eine Säule schlingt. Wäre sie das, so würde ihr der Charakter der Zufälligkeit und Willkürlichkeit allenthalben anhaften und ihr Werth müßte ein höchst untergeordneter bleiben. Aber wenn sie diese Bedeutung auch oftmals hat, so ist es doch nur ihre Außenseite, der Saum ihres Kleides, nicht ihre eigene Lichtgestalt, die dabei zum Vorschein kommt. Die wesentliche Schönheit und Idealität, welche dem wirklich Erscheinenden von der Schöpfung her ursprünglich innewohnt, verbirgt sich infolge des alltäglichen Gebrauches, der von den Menschen und Dingen gemacht wird, dem Blicke des gewöhnlichen Menschen. Vor allem aber ist es das herrschende Unrecht, das Princip des Bösen in der Welt, durch welches der Creatur der Stempel der Gehaltlosigkeit und Nichtigkeit aufgedrückt und der eigentliche Lebensgrund, auf welchem sie ruht, verschüttet wird. Die Poesie hat die Aufgabe, diese ursprüngliche, auch durch das Böse nicht schlechthin aufgehobene, sondern nur gestörte Idealität, Schönheit, Wesensreinheit, Vollkommenheit des erscheinenden Lebens wieder ans Licht zu ziehen und so das Herabsinken des Geistes in die Gemeinheit der bloßen Nützlichkeitsbestrebungen und des rohen Sinnengenusses zu verhindern. Die Poesie ist in ihrem Gebiete etwas vollkommen reales, so real als Gewerbe und Handel. Die Wirklichkeit und die Wahrheit sind ihr Gegenstand. Wenn z. B. Uhland die stille Feier der Natur am Tage des Herrn besingt, so ist dies nicht etwas in die Natur von ihm hineingetragenes, gleichsam nur ein bunter glänzender Lack, mit dem er sie zu überziehen weiß, sondern es ist etwas von ihm als einem ahnungsvollen Gemüth und hellen Geiste aus ihr herausgefundenes, es ist ihre eigene leuchtende Farbe, die er nach Entfernung der Tünche des Alltagslebens zum Vorschein gebracht hat. Wenn er den Schmerz seiner eigenen Seele in der Natur wiederfindet, so ist dies nichts anderes, als die Entdeckung der wesentlich ähnlichen Schöpfungsgedanken, welche der Natur — wie der Geisteswelt ihr Dasein gegeben haben, nur daß sie hier mehr in der Weise der Freiheit, dort mehr in der Weise der äußerlichen Gesetzmäßigkeit zur Darstellung gelangt sind. Eben darum pflegt man auch den Namen der Poesie auf die Gegenstände

ihrer Thätigkeit selbst zu übertragen. Man nennt eine Landschaft, ein Ereignis poetisch, wenn sie gegen die sonstige Art der Dinge in dieser Welt die Idealität so augenscheinlich an sich tragen, daß ihre Darstellung im Liede, im Bilde wie zum unmittelbaren Bedürfnisse wird.

Das Thun der Poesie ist nahe verwandt mit dem der Religion. Denn das ist eben auch das Wesen des Glaubens, daß er das Unsichtbare sowohl an sich selbst als auch im Sichtbaren sieht und ersteres in letzterem zu offenbaren bemüht ist. Er schaut Gott nicht nur jenseits der sichtbaren Welt. Er erkennt ihn zugleich auch in den gegenwärtigen Dingen und wird an diesem Schauen Gottes in der Welt durch die Mängel und Verkehrtheiten, welche er in derselben warnimmt, keineswegs gehindert. Darum ist aber auch alle Poesie in ihrer ersten geschichtlichen Entwicklung religiöser Art, wie der Gang derselben unter den christlichen Nationen aufweist. Selbst das Drama ist ursprünglich geistlichen Inhalts. Poesie und Religion unterscheiden sich dann einfach so, daß letztere es mit der persönlichen Beziehung Gottes auf den Menschen und des Menschen auf Gott, aber daher auch jederzeit mit dem Gewissen zu thun hat, während erstere entweder als weltliche Poesie nur so zu sagen den Widerschein des Göttlichen in der geschaffenen Welt auffaßt, oder als religiöse (geistliche) Dichtung die Beziehung Gottes auf die Welt und der Welt auf Gott nur unter der Form der schönen Darstellung in der Rede zur Anschauung bringt. Weil die Welt eine gewiße Selbständigkeit hat gegenüber von Gott, so ist es möglich, die wesentliche Abhängigkeit derselben von Gott außer Betracht zu lassen und ihre ideale Seite ohne ausdrückliche Beziehung auf Gott darzustellen. Ja es beeinträchtigt das eigentliche Wesen der Dichtung, wenn letztere geflissentlich allenthalben angehängt oder hervorgekehrt wird. Es muß auch in der Poesie sich zeigen, daß Gott wesentlich ein verborgener Gott ist. Geschieht aber jenes Absehen von der Beziehung zwischen Gott und der Welt in dem Sinne, daß jene wesentliche Abhängigkeit selbst verkannt wird, so ist die Poesie irreligiös und in nothwendiger Folge davon unsittlich, daher auch unschön. Was der Form nach daran noch schön ist, ist die Schönheit einer Hure.

Da Poesie als natürliche Anlage zwar dem einen in hohem Grade gegeben, dem andern aber nahezu versagt ist (völlig poesielos ist kein Menschenherz), so kann sie nicht in gleicher Weise wie andere Geistesthätigkeiten Gegenstand des Unterrichtes werden. Im übrigen ist sie ein Factor des menschlichen Gesammtgeisteslebens und daher auch ein wesentlicher Factor der Bildung. Sie kann auf keiner Stufe des Unterrichts und der Erziehung fehlen. Ja, es gehören ihr die unteren Stufen der Pädagogie vornehmlich an. Denn die Welt ist für das Kind stets ideal. Seine Anschauungen sind allgemein; bestimmte concrete Begriffe fehlen ihm. Nicht die Arbeit, sondern Spiel und Genuß ist das erste Element, in welchem es lebt. Und diesen Zug behält die Lebensentfaltung des Menschen bis zur völligen Reife des Körpers und des Geistes.

Wiederum ist es die Volksschule ganz besonders, in welcher die Poesie eine heimatliche Stätte finden muß. Denn alles ursprüngliche Volksleben ist poetisch. Suche darum, wer ein Lehrer des Volkes sein will, vor allen Dingen sein eigenes Geistesleben über die philisterhafte Anschauung der Menschen und der Dinge zu erheben, welche so oft der Vorläufer der eigentlichen Gemeinheit ist und durch Erwerb und sinnlichen Genuß vollends die letzten Reste besserer Tage verzehrt. Erhalte er sich die Weihe des Gemüths und den Schwung des Geistes durch den beständigen Verkehr mit dem Himmlischen, so wird es ihm leicht werden, auch in dem mannigfach getrübten Strome des irdischen Lebens das Licht von oben zu erkennen, das sich in demselben spiegelt, und es wird ihm schon der eine Gedanke erhebend genug sein, daß es der Geist von Gott ist, der in des Kindes Auge seinem Geiste begegnet.

Die Schule muß aber auch ihre Lehrmittel nach diesem Gesichtspuncte richten. Man wird daher nicht nur darauf Bedacht nehmen müßen, in den Lehrstoff selber das

poetische Element aufzunehmen, also namentlich Fibel und Lesebuch mit Stücken dieser Art und zwar nicht kärglich, zu versehen, sondern es wird überdies auch des Lehrers Aufgabe sein, das Kind zum Verständnis und Genusse des Schönen anzuleiten. Bei wirklich gehaltvollen und der kindlichen Fassungskraft angemessenen Stücken müßen wenige eingestreute Bemerkungen für diesen Zweck genügen. Vornehmlich aber wird es Aufgabe der Volksschule sein, das poetische Leben des Kindes dadurch zu wecken, daß ihm ein größerer Vorrath von Poesie mittelst des Gedächtnisses eingeprägt wird. Denn nur durch öftere Wiederholung desselben Gegenstandes wird auch der dichterische Lehrstoff so zum Eigenthum des Kindes gemacht, daß seine Seele etwas von der Natur desselben annimmt und die in ihr schlummernden verwandten Kräfte geweckt werden. Es versteht sich nun aber von selbst, daß, wie wir schon oben ausgesprochen, dem Kinde nichts dargeboten werden darf, was es nicht fassen kann. Wir sagen, fassen, und verstehen darunter eben die Möglichkeit, sich einen Stoff zum Zwecke des Genusses anzueignen, sein eigenes selbständiges Wohlgefallen daran zu haben. Das kann auch bei solchen Gegenständen der Fall sein, welche theilweise noch über den Horizont seines verständigen Erkennens gehen. In erster Linie ist das geistliche Lied hierherzunehmen, und zwar ist es wiederum das Kirchenlied, welchem der Vorzug gebührt. Denn das Kirchenlied ist der kindlichen Seele faßlich, auch wenn es ihm nicht durchaus verständlich ist, und ist dies um so mehr, je objectiver der Ton ist, aus welchem es geht. Lieder wie Luthers: Gelobet seist du Jesu Christ, und Christ lag in Todesbanden, wie Decius: Allein Gott in der Höh, sind von unbedingtem Werthe für die Volksschule. Subjective Lieder, wie etwa von Novalis: Was wär ich ohne dich gewesen, sind für diesen Zweck ganz unbrauchbar, solche, wie von Möwes: Der Himmel hängt von Wolken schwer, sind wenigstens von entschieden geringem Werthe für die Schule, wenn sie auch für Erwachsene noch so viel Befriedigendes darbieten. Als ein eigentlicher Misgriff aber ist es zu bezeichnen, wenn man es als die Aufgabe unserer Zeit betrachtet, die modernen Dichter in die Schule, namentlich die Volksschule, einzuführen. Wir wollen zwar einzelnen, in sehr einfacher Sprache gehaltenen geschichtlichen, zumal auch vaterländischen Liedern neuerer Dichter, sowie einzelnen, so schlicht und anmuthig wie Uhlands „Apfelbaum" gehaltenen Naturbildern ihren Platz in den Lesebüchern der Volksschule nicht streitig machen. Aber das Verständnis und den Genuß der deutschen Classiker systematisch anzubahnen, ist Sache der Fortbildungsschulen für beiderlei Geschlechter, und überhaupt demnach nur der höheren Unterrichtsstufen. Wo die Sprach- und Gedankenbildung, beziehungsweise die Weckung und Leitung des dichterischen Sinnes innerhalb der Volksschule durch andere als streng volksthümliche Elemente angestrebt wird, da kann das Endergebnis nicht die Förderung und Veredlung, sondern nur der Ruin der Volkssprache und ihrer Poesie sein. Auch das auswendig Vortragen poetischer Stücke dieser Art in der Volksschule ist in unsern Augen eine eitle Ziererei, weil es die Kinder dieser Stufe über das hinaushebt, was ihr späterer Beruf ihnen unbedingt als die Schranke ihrer geistigen Entwicklung anweist. Eher wird eine solche Behandlung des poetischen Unterrichtsstoffes sich für Latein- und Realschulen empfehlen, nicht nur als Redeübung, sondern auch als Weckung des Sinnes für den poetischen Genuß, dessen das spätere prosaische Berufsleben so sehr bedarf, um nicht zur gänzlichen Stofflichkeit herabzusinken. Dagegen kann ein Lehrer, falls er selbst dazu angethan ist, sich große Verdienste um seine Schüler erwerben, wenn er die bei ihnen etwa hervortretende poetische Ader zum lebendigen Pulsiren zu bringen sucht, wie wir es denn auch vom Standpunct einer idealeren Unterrichtsmethode aus nur bedauern können, daß das Verfertigen lateinischer Verse aus den humanistischen Bildungsanstalten verschwindet. Von weltlichem oder gemischtem poetischem Stoffe möchten wir insbesondere der eigentlichen Volksdichtung noch einen Raum in der Schule gesichert wissen. Für Süddeutschland z. B. sind Hebels alemannische Gedichte ein so überaus anregender, für Kinder großentheils faßlicher und geistlich gesunder Stoff, daß zumal auch mit

Rücksicht auf das Bedürfnis nach Verjüngung der Sprache aus den Volksdialekten ihre Aufnahme in den Kreis des Schullesestoffes sehr zu wünschen wäre.*) Lechler.

Poetik. Wenn auch über die Frage, ob der Einführung in die Theorie der Dichtkunst im Schulunterrichte besondere Unterrichtsstunden gewidmet werden sollen, im ganzen Uebereinstimmung insofern besteht, als diese Frage von der heutigen Pädagogik in der Hauptsache verneint wird, so zeigt doch ein Blick auf die deshalb geäußerten Ansichten und mehr noch auf die bestehende Praxis so viele Ungleichheit, daß die über diesen Punct in der Encyklopädie (s. den Art. Deutsche Sprache in höheren Schulen I, 908) bereits niedergelegten Ansichten und Rathschläge als nicht ausreichend erscheinen dürfen, und eine selbständige kurze Betrachtung dieser Frage völlig berechtigt ist. Es kommt dabei auf zweierlei an: einmal, die Bedeutung der Poetik für die Jugendbildung überhaupt möglichst klar zu stellen, und dann, das Verhältnis der einzelnen Schulgattungen und Unterrichtsstufen zu diesem Gegenstand darzulegen. In Betreff des ersten Punctes wird nicht bestritten werden, daß die Poetik vieles enthält, was formal von Wirksamkeit und materiell von Werth für die Jugendbildung ist. In allen Schulen, deren Aufgabe über die elementare Sphäre hinausreicht, und die es doch mit der allgemeinen Vorbildung zu thun haben, nimmt die Beschäftigung mit Sprachen, seien es nun die alten oder die neuen oder auch nur die Muttersprache selbst, von Rechtswegen eine Hauptstelle ein, und zwar nicht bloß in der Rücksicht auf die grammatische Behandlung, sondern auch zum Zweck der Einführung in die Literatur der Sprache und die Wirkung auf Geist und Gemüth der Jugend durch dieselbe. Ohne Verständnis der Dichtungsarten und Dichtungsformen ist solches Eintreten in die Literaturschätze nicht wohl möglich; es ist das vielmehr so ganz unentbehrlich, daß, wenn auch zunächst nicht zusammenhängend und systematisch, die Lectüre schon in mittleren Schulstufen einzelnes aus der Poetik in den Unterricht hereinziehen muß. Diese vorbereitende Thätigkeit wird z. B. das Eigenthümliche einzelner Dichtungsarten, wie der Fabel, des Märchens, der Legende, der Ballade faßlich mitzutheilen und, soweit es auf dieser Unterrichtsstufe möglich, an dem einzelnen Lesestück zu entwickeln haben; sie wird Prosodisches und Metrisches beibringen und selbst für die sprachlichen Darstellungsmittel und Darstellungsweisen der Dichtung Sinn und Verständnis erwecken können. Denn das Verständnis der Form ist überall von wesentlichem Einfluß auf das Eindringen in den Inhalt und zudem ein so vorzügliches Bildungsmittel, daß es nirgends vernachlässigt werden sollte. Es scheint, als ob, nachdem eine Zeitlang der Inhalt gegen die Form zurückgesetzt worden, in unsern Tagen oft das entgegengesetzte Verfahren eingeschlagen werde und die Behandlung der Form des prosaischen und poetischen Lehr- und Uebersetzungsstoffes zu kurz komme. Daraus aber, daß Werth und Bedeutung der Poetik (was selbstverständlich auch von der Stilistik und Rhetorik gelten muß, s. diese Artikel) für den Unterricht in den Sprachen entschieden betont wird, folgt nicht die Forderung, daß im Lectionsplane dafür besondere Stunden angesetzt werden sollen. Die dafür nöthigen Auseinandersetzungen, Mittheilungen, Uebungen finden ihre geeignete Stelle in den Sprachstunden, vorzugsweise in den für die Lectüre bestimmten. Denn wir gehen hier von der Voraussetzung aus, daß der Unterricht in der fremden Sprache wie in der deutschen Sprache sich nicht in der Weise um Chrestomathie oder Autor concentrire, daß alle grammatische und stilistische Belehrung lediglich sich an die Lectüre anschließe, wie denn auch überall besondere Stunden für Grammatik und Exercitien angesetzt werden. Die für die Lectüre bestimmten Stunden, in denen das grammatische Element nur als das helfende auftritt, werden dann für unsere Auseinandersetzungen, die so recht eigentlich dem innern Verständnis zu Hülfe zu kommen vermögen, ganz besonders bei der Lectüre des Dichters hinreichenden Raum behalten.

*) Vgl. die Artikel: Aesthetische Bildung, Aesth. Bildung in der Volksschule, Kunst. D. Red.

Es ist also freilich „gelegentlicher" Unterricht, um den es sich hier handelt: aber es wird vor dem Misverständnis gewarnt werden dürfen, welchem dieses jetzt viel gebrauchte Wort praktisch oft anheimfällt, daß nemlich sehr wichtige Einsichten und Kenntnisse so nebenbei, durch allerlei Notizen, gewonnen werden sollen. So berechtigt es seiner Zeit gewesen sein mag, einerseits dem Zuviel und Zuvielerlei des Lehrstoffes zu wehren, andrerseits der Zersplitterung durch die vielerhobene und noch immer nicht völlig klar gestellte Forderung der „Concentration" zu begegnen, endlich auch dem „Theoretisiren und Systematisiren" entgegenzutreten, es thut jetzt nicht minder Noth, an das rechte Maß und die rechte Weise in diesen Bestrebungen zu erinnern. Auch von der Poetik darf dies gesagt werden, indem zwar auf den mittleren Unterrichtsstufen bei Gelegenheit der Lectüre und im Zusammenhang mit derselben einzelne Notizen gegeben und Auseinandersetzungen vorgenommen werden mögen, und zwar nach einer bestimmten, von innern Gesichtspuncten wenigstens mitbestimmten Ordnung, aber in dem Unterrichte der Oberclassen irgendwo eine zusammenfassende und sich nicht bloß auf mündliche oder schriftliche Mittheilungen von Definitionen und Eintheilungen &c. beschränkende, sondern auch entwickelnde und die Thätigkeit der Schüler anregende Darstellung der Hauptabschnitte der Poetik ihre Stelle finden muß. Wir rechnen hierzu die Lehre vom Wesen der Dichtkunst, die Rhythmik, Prosodik und Metrik, die Lehre von den Versen und Strophen, von dem Reim, von der Eintheilung der Poesie und den einzelnen Dichtungsarten, von der poetischen Diction. Wenn wir sagen, es müße das „irgendwo" geschehen, so heißt das: an der für die einzelne Schulgattung und Schule nach ihrem Inhalt und ihrer Anlage geeignetsten Stelle. Die Gefahr, in zu tief gehende philosophische Erörterungen oder in ästhetisirende Phrasen sich zu verirren, wird gerade bei der Poetik von dem Lehrer, der Lust und Liebe zum Sprachunterricht hat und das Material dabei nicht bloß aus dürftigen Leitfäden schöpft, unschwer bestanden werden.

Selbstverständlich kann in Bezug auf Stoff und Methode nicht jede Schulgattung gleichmäßig behandelt werden. Die Volks- oder Elementarschule wird natürlich in ihren engen und nur vorsichtig zu erweiternden Grenzen nur wenig dafür thun können. Immerhin aber wird auch sie, wenn sie irgend zu entwickelter Gestaltung, namentlich in Bezug auf Classenstufen, gelangt ist, in ihrem deutschen Unterrichte einzelnes aus der Poetik nicht ausschließen können. Wie sparsam und einfach sie auch dabei zu verfahren habe, einige Kenntnis von dem Wesen der wichtigsten Dichtungsarten und Dichtungsformen, den inneren und äußeren Unterschied zwischen Prosa und Poesie, die Einsicht in die charakteristischen Eigenthümlichkeiten der Hauptdichtungsarten, das Wichtigste aus der Verslehre, kann auch die Volksschule dem Schüler gewähren; die Oberclasse wird dazu der geeignete Ort, die Lectüre das Bindemittel sein, vielleicht auf diesem Wege diejenige Einführung in die vaterländische poetische Literatur am leichtesten gewonnen werden, welche für die Volksschule so vielfach laut begehrt wird, und deren Erzielung durch die Volksschule so überaus schwierig ist. Wenn diese Forderung in manchen Elementarschulen (insbesondere in überfüllten Landschulen, bei wenigen Lehrern, in wenigclassigen und auch sonst vernachläßigten städtischen Volksschulen und bei dem überall verbesserungsbedürftigen Stande der Seminarbildung) wohl als eine schwer realisirbare gelten mag, so kann sie mit aller Zuversicht an diejenigen städtischen Schulen gestellt werden, welche zwar noch unter die Kategorie der Volksschulen zu fallen pflegen, in ihren mittleren und namentlich in den oberen Stufen aber eigentlich über der Elementarschule stehen: wir wollen sie hier Bürgerschulen nennen. Die Bürgerschule kann jener Unterrichtselemente in ihrem deutschen Unterrichte geradezu nicht entbehren; sie sind für dieselbe von allgemeinerer und höherer Wichtigkeit, als Pflanzstätten höheren geistigen Lebens und idealen Sinnes; um so mehr, als die Richtung auf das Praktische und Nützliche sonst weit überwiegt. Das Gymnasium ferner ist diejenige Schulgattung, die sich jenem Bedürfnisse gegenüber in der entschieden glücklichsten Lage befindet, weil in ihm das sprachliche, ethische, ideale Moment das durchaus principale ist. Hier ergiebt

sich — und allerdings wesentlich im Wege des vernünftig-gelegentlichen Unterrichtes — aus dem gesammten Sprachunterricht so viel Stoff, welcher der Poetik angehört, daß in der Secunda, also ehe an eine Behandlung der Hauptperioden und Hauptgruppen der Nationalliteratur gegangen wird, eine Uebersicht der Poetik im deutschen Unterricht um so leichter ihren Platz findet, als einzelne schwierigere Capitel, wie namentlich von den inneren Eigenthümlichkeiten der epischen, lyrischen und dramatischen Dichtung, vom Tragischen und Komischen, von der Technik des Epos und Dramas sich in der Prima sehr leicht bei der Lectüre, ganz besonders der Tragiker, des Horaz und des Homer ergänzen lassen. Etwas schwieriger steht es bei den Realschulen und höheren Bürgerschulen (wobei wir die Gestalt derselben zu Grunde legen, welche diese Schulen in Mittel- und Norddeutschland gewonnen haben), selbst da, wo der lateinische Unterricht obligatorisch eingeführt ist. Die lateinische Sprache tritt gerade da aus der bevorzugten Stellung zurück, welche sie in den Unterclassen einnimmt, wo jene vorbereitende Wirksamkeit für das, was wir Unterricht in der Poetik nennen, beginnt; der Unterricht in der französischen Sprache hat bisher den gewünschten Ersatz nicht geleistet. Dennoch wird das Ziel für die in Bezug auf die Dauer der Schulzeit den Gymnasien parallel laufenden Realschulen im ganzen dasselbe sein wie das der Gymnasien, um so mehr also bei ihnen der deutsche (und modern sprachliche) Unterricht dafür wirksam sein müßen. Es versteht sich von selbst, daß Realschulen und höhere Bürgerschulen von geringerer Ausdehnung der Schulzeit in dem, was sie für die Poetik zu thun unternehmen, sich nach dieser kürzeren Dauer des Schulcursus beschränkend einzurichten haben. Was endlich die Mädchenschulen betrifft, so gilt an den niederen (Volks-) und mittleren Schulen wesentlich das von den Volks- und Bürgerschulen oben Gesagte, nur mit dem Unterschied, daß die gestellte Aufgabe bei dem weniger vielartigen Unterrichtsplan der Mädchenschulen und bei der verhältnismäßig rascheren geistigen Entwickelung der Mädchen mit größerer Sicherheit gelöst werden wird. Die sogenannten höheren Töchterschulen schließlich zu erwähnen, so scheint diese Schulgattung besonders mit Anlaß zu der Opposition gegen eine zu weit gehende und methodisch irrige Behandlung der Poetik gegeben zu haben. In diesen Schulen, in denen allerdings pädagogische und unpädagogische Experimentirlust bisher nur zu weiten Spielraum gehabt hat, ist freilich vielfach über das rechte Maß, und vorzugsweise bei dem deutschen Unterrichte hinausgegangen worden. Nur dürfte diese Erkenntnis nicht zu dem Verkennen der Bedeutung des maßvollen und anregenden Einführens in die Poetik gerade für die höhere weibliche Bildung verleiten. Auf der oberen Stufe solcher Schulen wird eine zwar nicht zu breit angelegte, aber doch die Hauptpuncte zu klarem Verständnis bringende Uebersicht der Poetik nicht wohl entbehrt werden können, die materiell nicht weit von dem absteht, was oben von den Gymnasien und Realschulen verlangt worden ist. Was insbesondere die Metrik betrifft, so wird selbst der praktischen Uebung, welche in Betreff der lateinischen Sprache von den heutigen Gymnasien schwerlich zu ihrem Vortheil vernachläßigt zu werden anfängt, Eingang zu wünschen sein.*)

Paldamus.

Polemik in der Schule. Zwischen Polemisiren und Kritisiren findet der Unterschied statt, daß hier der urtheilende Verstand allein thätig, dort die urtheilende Thätigkeit mit Gemüthsaffection verbunden ist. Kritik kann man ganz objectiv und in aller Freundschaft mit dem beurtheilten Gegenstand üben, wer aber polemisirt, begeht, wie das Wort andeutet, einen kriegerischen Act; es mischt sich ein persönliches Pathos in seine Kritik, er urtheilt mit Abneigung und aggressiv. Man kann sagen, Polemik sei Kritik mit Leidenschaft, dies Wort im allgemeinen Sinn genommen, da es zwar nicht eine Krankheit des Gemüths bezeichnet, wohl aber jenen aus inneren Neigungen und Abneigungen entspringenden Reizzustand, welcher die auf den geistigen Gebieten geführten

*) Vgl. d. Art. Mädchenschule IV, 933 f. und andererseits d. Art. Poesie. D. Red.

Kämpfe verschärft, aber auch belebt, nach Salomos Spruch: ein Messer wetzt das andere und ein Mann den andern (Spr. 27, 17.).

Zur Uebung des kritischen Vermögens nun müßen die Schüler allerdings angehalten werden, nachdem sie in das entsprechende Alter eingerückt sind, denn vor der Zeit sie hiezu in Anspruch nehmen, hieße Wasser über Wachstuch gießen. Wo Virgil den Homer nachahmt, wo in einer ciceronianischen Rede Trugschlüsse vorkommen, dient es zur Bildung hier des logischen, dort des ästhetischen Urtheils, die Schüler darauf hinzuführen, und in noch reifern Jahren hat sich der jugendliche Scharfsinn auch an der diplomatischen Kritik der Thatsachen und der Lesarten zu versuchen.

Anders verhält es sich mit der Polemik, d. h. mit derjenigen Kritik, welche aus Urtheil und Affect zusammengesetzt ist. Läßt man diese vor jungen Leuten spielen, ehe deren Urtheilskraft zur Reife gedieh, so bildet man nicht das Urtheil, sondern man nährt den Affect; unfähig, der Verstandesoperation zu folgen, lassen sie desto mehr von der Gemüthsbewegung auf sich übergehen und werden gegenüber von den polemisch behandelten Menschen und Dingen in einen mit Abneigung verbundenen Reizzustand versetzt, der sich als Zorn oder als Verachtung kund giebt; namentlich aber bildet sich infolge des häufigen Polemisirens mit Ironie jene der Jugend so übel stehende Süffisance aus, welche dann auch auf solches herabsieht, an dem sie Ursache hätte hinaufzusehen.

Das Polemisiren in der Schule, und manchmal selbst das auf der hohen Schule, muß daher unter die pädagogischen Unarten gerechnet werden, durch welche sich Lehrer an Menschen und Dingen, am meisten aber an den Schülern selbst versündigen, indem sie diese der ihrem Alter und ihrer Befähigung entsprechenden Stellung zu den beurtheilten Gegenständen entrücken, und Knaben zu Schiedsrichtern in den geistigen Kämpfen der Männer machen; das weckt und nährt dann jenes schnellfertige Aburtheilen der Jugend, welches sich sehr oft gegen die zuerst kehrt, welche es gelehrt haben, und hernach sich selber dadurch zu strafen pflegt, daß einer noch im späten Alter über das knabenhafte Raisonniren nicht hinauskommt. Anleitung zur Naseweisheit und zum Verachten dessen, was er nicht versteht, verschafft jedem mehr als genug die von Oberflächlichkeit und Sykophantenthum beherrschte Tagesliteratur; um so gewissenhafter muß die Schule vor jeder Beeinträchtigung der Auctorität, dieser starken Hülfe zum gesunden Wachsthum der Jugend, sich hüten.

Die häufigsten Verirrungen in dieser Hinsicht pflegen beim Gebrauch von **Lehrbüchern** stattzufinden. Dem Schüler ist ein Lehrbuch, was dem jungen Bäumlein seine Stütze; wer an dieser viel rüttelt und schnipfelt, schadet dem Baume selbst. Sogar wirkliche Fehler sollten mit Schonung gebessert werden; wie soll aber der Schüler mit Vertrauen und Muth aus einem Buche lernen, dessen Autor von seinem Lehrer despectirlich behandelt wird? und welchen Respect erwirbt sich dieser selbst, wenn aus seinen Urtheilen nicht sowohl die höhere Einsicht als vielmehr die hohe Meinung von sich, der Kitzel der Eitelkeit redet? Hat wirklich die Wissenschaft unterdeß ein Lehrbuch da und dort überholt, dann geschieht es zu **ihren** Ehren allein, daß Lücken ausgefüllt, Unrichtigkeiten berichtigt werden, und pädagogischer ist es dann, die Verdienste Dritter, als die eigenen hervorzuheben. — Anhangsweise darf hier wohl auch auf die stillschweigende Polemik hingewiesen werden, welche in dem häufigen Wechseln mit den Lehrbüchern liegt, man möchte sie nach einer Seite hin auch die gewerbliche Polemik nennen, — und auf das mit Unrecht als Lehrfreiheit in Schutz genommene willkürliche Verwenden von verschiedenen Lehrbüchern an den Anstalten Eines Landes, ja selbst in einer und derselben Anstalt. Diese Unart widerspricht — abgesehen von der Besteurung der Schüler — den einfachsten Gesetzen der Psychologie von der Natur des Lernens über die Art, wie das Wissen sich ordnet und das Können wächst. Denn wie sollen Regeln sich festsetzen, wenn sie in jeder Classe anders lauten? wie die Formenlehre einer fremden Sprache, wo die Hülfe des Localgedächtnisses immer wieder verloren geht? Wir wundern uns oft, daß vor Alters soll etwas gelernt worden sein, da doch in den

Schulen oft Ein Raum und Lehrer für das gemischte Heer von ABC=Schützen, Lateinern und Griechen genügen mußte. Da hatte man die bunte Menge der Schüler, aber man hatte nicht den Untereinander der Lehrbücher, sondern das eine und selbe für Generationen; so blieb jedem einzelnen der Kopf beisammen. Denn die unveränderliche Regel gab ihm den Halt; während jetzt durch den häufigen Wechsel in der Formulirung der Regeln, wie auch durch die Polemik, welche in den fein zugespitzten Grammatiken den Freischaaren von Ausnahmen gegen die Linie der Regeln erlaubt wird, in den Köpfen ein Wogen von Gedanken entsteht, die sich unter einander anklagen und beunruhigen. Es mag sein, daß bei dieser Unruhe im Lehren das Denken schneller in den Fluß kommt, aber das geschieht dann auf Kosten der Consolidirung des Denkens und zur Beeinträchtigung der intellectuellen Disciplin.

Nicht selten macht sich in den Lehranstalten auch eine eigene Art von Polemik der Lehrfächer gegeneinander geltend. Alte und neue Sprachen, Philologie und Mathematik, Humaniora und Realien streiten sich um den Vorsitz oder Alleinbesitz, und der Fachlehrer glaubt sein Fach am besten zu heben, indem er das des andern heruntersetzt. Da wird dann die natürliche Bequemlichkeit des Schülers versucht, lieber beides gering zu achten und für keines sich zu bemühen, und im günstigern Fall wird die Einseitigkeit in der Pflege desjenigen Fachs, das seiner Begabung am nächsten liegt, bestärkt. An Lehrpläne ist darum wesentlich auch die Forderung zu stellen, daß sie kein Hauptfach durch Entziehung der nöthigen Zeit, kein Nebenfach durch verletzende Stiefmütterlichkeit zur Nothwehr treiben, und auch das System der Hausaufgaben muß so geregelt werden, daß der Privatfleiß nicht unter dem Kriegführen der Lehrfächer untereinander nothleidet. Besonders schlimm ist bei solchem Krieg unsere Volksschule daran, wenn Religion und Bibel auf der einen, die vom bürgerlichen Leben geforderten Kenntnisse auf der andern Seite als sich gegenseitig ausschließend dargestellt werden, wenn Mistrauen und Vorurtheile bei den Eltern dadurch Eingang finden; denn damit greift die Polemik der Lehrfächer tief ins Leben und in das Gewissen des Volkes ein, und mit welchen Gedanken müßen die armen Kinder zur Schule gehen, wenn das eine Verachtung dessen, was dem andern heilig ist, das andere Geringschätzung, ja Verdammung des übrigen Lehrstoffs von daheim mitbringt. Wem es wirklich um Bildung des Volkes, soweit nemlich diese überhaupt durch allgemeine Beschulung erreichbar, zu thun ist, der wird sich wohl hüten, irgend eines der unserer Volksschule wesentlichen Elemente des Lernens, sei es durch Verkürzung in den Stand der Nothwehr, sei's durch übertriebene Gunst, der Eifersucht der übrigen auszusetzen. Ohnedem verträgt es die einfache und zarte Natur dieser Schule am allerwenigsten, zum Tummelplatz für die pädagogischen und die in diese eingehüllten religiösen und politischen Parteien gebraucht zu werden; auch ist es derselben gar sehr zu gönnen, daß eine baldige Genesung von der an Verrücktheit grenzenden weit verbreiteten Sucht, jedwede Dorfschule nachgerade zu einer universitas scientiarum et artium zu erheben, eintrete, daß jedenfalls die leitenden Behörden von ihr sich weder anstecken noch imponiren lassen (vgl. den Art. Bildung); denn wo man die Natur überfordert, da leistet sie nicht einmal mehr das an sich Erreichbare und nicht Bildung, sondern Verwirrung ist das Ende alles übertriebenen Wesens im Unterricht.

Eine besondere Species von Polemik in der Schule ist diejenige, welche man etwa die Polemik der Gesinnungen nennen könnte, und zu welcher das Lesen der Classiker, der Vortrag der Geschichte, der Religionsunterricht Anlaß und Reizung bieten. Auch hier muß als Schildwache der Grundsatz stehen, daß der Männerkampf nicht für Knaben ist; namentlich aber in Zeiten lebhafterer Parteiung darf der Lehrer nie vergessen, daß er Schüler vor sich hat, deren Väter auf entgegengesetzten Seiten stehen können, deren kindliche Gefühle er verletzt, wenn er selbst als Parteimann die Geschichte färbt, die Zustände verzeichnet, entgegengesetzte Anschauungen moralisch verurtheilt oder lächerlich macht. Maxima debetur pueris reverentia. Befindet sich in der Classe eine

noch so kleine Minderheit von Angehörigen einer andern Confession, so ist besondere Vorsicht nöthig, daß nicht das eigene Glauben und Bekennen sich auf Kosten des andern wehethuend rühme. Großsprecherisches Politisiren widerstrebt an sich der Würde des Lehrers, und wenn ein solcher etwa meint, indem er die Republik des classischen Alterthums lobpreisend schildert, der modernen Monarchie einen Stoß zu versetzen, so möchte leicht der eine und andere aufgeweckte Schüler sich erinnern, daß dort Sklaven oder Freigelassene den Platz in der Schule einnahmen, welche jetzt von dem durch Sitte und Organismus des öffentlichen Lebens hochgeachteten Lehrerstand besetzt ist. Wollte andrerseits ein Lehrer vor seinen Schülern unter misbräuchlicher Berufung auf die Schrift zu Gunsten eines moralisch verwerflichen Regiments Ritterdienste thun, so müßte er auf die Erfahrung gefaßt sein, daß er an Achtung seiner Person verliert, ohne für die der Obrigkeit etwas zu gewinnen. Bei politischen Excursen hat sich, wessen Fach das Lernen und Lesen aus Büchern und über Bücher ist, zu vergegenwärtigen, daß die Gedanken leichter sich zusammenfügen als die Dinge im Raum, und wie viel leichter das Papier als die Wirklichkeit den Ideen gehorcht; mehr als naiv aber handle ich, wenn ich vor der Jugend die Unfähigkeit der Gewalthaber anklage, während ich selber nicht im Stande bin, diese Jugend nach Gebühr zu leiten. Schulregiment ist das politische hic salta der Lehrer; und was das Kritisiren ins Allgemeine betrifft, so predigt uns ein alter Spruch: „warum murren denn die Leute im Leben also? ein jeder murre wider seine eigene Sünde“. — Die Schule hat den Sinn der Ehrfurcht vor dem Heiligen, der Demuth vor Gott, die Liebe zur Wahrheit und zum Recht, den Abscheu vor dem, was unecht und gemein ist, zu pflegen, die sittliche Kraft durch Lernfleiß und Ordnung zu stärken; dann schickt sie den Aufgaben des Manneslebens Jünglinge entgegen, welche da, wo es gilt, auch zu kämpfen vermögen; aber durch verfrühte Polemik ihre Affecte in Bewegung setzen, heißt den Stahl schleifen, ehe er gehärtet ist. Viel Schärfe und doch so wenig Schneide in der Welt, ist eine Warnehmung, die auch dem Pädagogen zu denken giebt.

Erwähnen wir noch kurz der Polemik der Stände in der Schule. Diese liegt für die Schüler in solchen Classen nahe, welche aus den verschiedensten Schichten der Gesellschaft sich füllen. Die Schule ist eine Lernfamilie, die ihr Anvertrauten sind Brüder in gemeinsamem Streben. Eifersucht zwischen hoch und nieder soll ihr ferne bleiben, der Lehrer sie bekämpfen. Wenn er sie statt dessen nährt, auf der Väter Stand oder Vermögen stichelt, dem einen die von Haus aus mangelnde Sitte, dem andern angeerbte Hoffart vorwirft, wenn er hier über Junkerthum spöttelt und dort mit Pöbel und dergl. um sich wirft, so begeht er ein großes Unrecht an der Jugend, verletzt im Kinde die Familie und versündigt sich gegen den echt republicanischen Geist der Schule, als welcher kein anderes oben und unten anerkennt, als das durch Fleiß und Haltung sich von selbst ergiebt. Wer aus geringem Stande aufgewachsen ist, wird später Mühe haben, dem Lehrer zu vergessen, daß ers ihn einst hat fühlen lassen, und andrerseits wird durch Verletzung des natürlichen Familiengefühls ein krankhafter Standesdünkel eher gesteigert als geheilt.

Endlich die Polemik der Persönlichkeiten innerhalb der Lehrerwelt angesichts der Schüler, das kritisirende Sticheln auf Collegen, das Herabsehen der mit dem neuesten Wissen eintretenden Anfänger in der Kunst des Schulhaltens auf die alten Lehrer, an denen die Zeit wie das Gute so auch das Einseitige gereift und befestiget hat — dieses Eifern der Eigenliebe um die Jugend, das an die Stelle des pflichtmäßigen Eifers für die Jugend sich schiebt — diese unterste Art von Polemik, bei der die Kritik endlich ganz im Affecte untergeht, wird man mit dem vollsten Recht zu den pädagogischen Unarten zählen, die fliehen muß, wer andere bilden soll und selbst auf Bildung Anspruch macht. A. Hauber.

Politik in der Schule. Selbstverständlich ist hier nicht davon zu reden, daß alle Erziehung und so vornehmlich die in der Schule, die ganze Leitung einer Schule

und ihrer einzelnen Insassen eine Art von Regierung, die Schule ein kleiner Staat ist; denn was man hieran politisch heißen kann, ist einfach die Klugheit, die jedem Lehrer und Schulobern nöthig ist, um richtige Zwecke zu setzen und richtige, erfolgreiche Mittel anzuwenden. Sondern die Frage ist, ob die Schule — so weit überhaupt unsre Encyklopädie sie ins Auge faßt, d. h. bis zur Universität exclusive — sich mit Politik befassen, in Politik Unterricht geben, politische Gegenstände erörtern solle. Nehmen wir die Sache zuerst ganz im allgemeinen, so kann kein Zweifel darüber obwalten; von unsrer Schulbildung, auch die des Volkes mit eingeschlossen, darf und kann das Politische gar nicht ferne gehalten werden, 1) weil gewiße Lehrfächer, nemlich Geschichte und Geographie, ohne politische Belehrungen gar nicht vorgetragen werden können, und 2) weil politische Bildung keinem Mitglied eines gebildeten Volkes fehlen darf. Jeder Bürger eines constitutionellen Staates kann dereinst berufen sein, als Glied eines Parlaments politisch thätig sein zu müßen; aber auch die übrigen, die niemals selber Gesetze machen helfen, sind gleichwohl keine Schafherde, die sich blindlings muß regieren, mitunter auch abschlachten lassen als Kanonenfutter, je nachdem es den großen Herren gefällt, die die Politik als ihr Privilegium ansehen; ein Volk soll seine Rechte wie seine Pflichten kennen, es soll über die Handlungen seiner Regenten, d. h. der obersten Beamten, ein Urtheil haben; es soll, wo sichs um Krieg und Frieden handelt, auch wissen, wozu man seine Söhne vor den Feind stellt. Der Absolutismus hegt derlei Ideen von politischer Volksbildung allerdings nicht; nach seiner Theorie ist ja eine auserwählte Anzahl von Familien von Gott dazu bevollmächtigt, über Völker und Länder zu herrschen und die einzige politische Tugend des Volkes ist blinder Respect und Gehorsam. Dennoch hat auch dieses System, dessen Kern und Triebkraft der maßloseste Egoismus ist, es zu Zeiten nicht verschmäht, einige Politik in die Schulen hineinzuwerfen; der Katechismus, den Napoleon I. seinen Unterthanen gab, sollte ihnen diejenige politische Bildung beibringen, die ihm zweckmäßig schien, nemlich die Anbetung des Kaisers. Wir wünschen diese so wenig als die Politik des Rumpfparlaments von 1849, die Politik eines Hecker und Struve, Mazzini oder Garibaldi, weil auch das keine Politik, keine Weisheit zur Leitung der Völker, zur Erzielung ihrer wahren Wohlfahrt, sondern dasselbe Gemisch von Bosheit und Unverstand ist, wie der Absolutismus. Aber eben, damit das Volk nicht solchen infernalen Gewalten verfällt, damit es insbesondere nicht von den Maulhelden der Demokratie sich verdummen, sich aufwiegeln und auf Barrikaden treiben, aber eben so wenig auch in royalistischen oder imperialistischen Fanatismus hineinlocken oder hineinhetzen läßt, in jene Abgötterei, die mit einer Staatsform, einer Dynastie, einer Person, einem Namen getrieben wird: dazu bedarf es politischen Verstandes, und damit dieser sich entwickelt, bedarf es politischer Bildung. Allein diese giebt am meisten das Leben selber; was kann, was soll die Schule dafür thun?

Für die Volksschule hat man im J. 1848 da und dort das Verlangen gestellt, es soll statt der herkömmlichen Lehrfächer vielmehr Verfassungslehre getrieben, es sollen überhaupt die Zeitforderungen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Wir hörten dies u. a. von einem jungen, hernach unter die Freischaaren gelaufenen Lehrer aussprechen, der kaum für eine Stunde ausreichendes Lehrmaterial in diesen Fächern aufzubringen vermocht hätte; wie man, ohne selber Bildung und Verstand zu haben, Verfassungslehre treibt, davon hat Jeremias Gotthelf einen Beleg gegeben, den wir seiner Classicität halber in der Note unten beifügen.*) Damit soll jedoch nicht gesagt

*) „Leiden und Freuden eines Schulmeisters", II. S. 411. Lehrer: Kinder, was isch e Verfassig? He, was isch e Verfassig? was han i euch gseyt? Du Mädeli, du Rudeli! He, wenn e Schriftsteller es Buch z'samme treyt, wie seyt ma do? Er heig 's Buch v'r — v'rfass . . . Kinder: Verfasset. L. Ja Kinder, v'rfasset, also wüsset er jetz, was e Verfassig ist. Un a d'r Verfassig si verschiedene Räth, die z'befehle hei, dene me folge söll. Wie heiße

sein, es sei nicht möglich, Schülern von 13—14 Jahren einen Begriff beizubringen, was eine Verfassung und welches Gut sie für ein Volk sei, was eine Ständekammer, was ein verantwortlicher Minister, dann wieder was überhaupt ein Staat, was für ein Unterschied zwischen den Staatsformen, was Völkerrecht sei. Es muß unser Volk auch in seinen niedersten Schichten davon abgewöhnt werden, in den gesetzgebenden und vollziehenden Gewalten nur „die Herrschaft" zu sehen, die, weil sie factisch einmal im Besitze der Macht sich befindet, nun diese gerade dazu benützt, wozu der Bauer und Handwerker sie auch benützen würde, wenn zufällig er ein Herr geworden wäre, nemlich nach Gefallen Steuern einzuziehen und Soldaten auszuheben; das Volk muß eine Idee bekommen vom Staat als einem sittlichen Organismus, als einer Rechtsgemeinschaft. — Aber aus dem allem kann kein Vernünftiger ein Lehrfach machen wollen; das Natürliche ist, daß im Hause gelegentlich, etwa beim Zeitunglesen, dem Kind auf eine Frage der Art vom Vater Bescheid gegeben, in der Schule aber jede Aufklärung der Art an die Geschichte (beziehungsweise auch an die Geographie, was aber aus nahe liegenden Gründen weniger zu billigen ist), zumal an die vaterländische Geschichte angeknüpft wird, wobei das Interesse für die Heimat auch ein Interesse für derlei Dinge wach ruft. Ist ferner irgend eine wichtige Angelegenheit, die das Volk und seine Regierung betrifft, im Werke, werden z. B. die Heere ausgesendet, um einem gewaltthätigen Feind endlich einmal den Ernst zu zeigen und seiner Barbarei einen Bruderstamm zu entreißen, so ist es ganz recht, wenn der Lehrer seinen Kindern die wichtigsten, für sie verständlichen Nachrichten mittheilt, ihnen auf der Karte die Kriegszüge, die Schlachtfelder zeigt, ihnen aber dabei auch einen gründlichen Abscheu einflößt gegen die „Federfuchser, die" (mit Blücher zu reden) „dasjenige wieder verhunzen, was der Soldat zurechtgehauen hat," — gegen die diplomatische Immoralität, die, wo der eigene Vortheil im Spiel ist, sich auf ein göttliches Recht beruft, fremde Rechte aber entweder in nackter Frechheit oder unter gleißnerischen Namen mit Füßen tritt. Die Wahrheit wird auch in diesem Gebiete dem Lehrer bei allem Patriotismus unverbrüchliches Gesetz sein; wir fälschen nicht Geschichte und Geographie, wie man es jenseits des Rheins thut, um jedem Sohne der großen Nation als heiliges Dogma, als göttliche, von den Menschen schnöde verletzte Ordnung es einzuätzen, daß Frankreichs natürliche Grenze der Rhein sei. — Bei Obigem aber soll es sein Bewenden haben; Dinge, wie die deutsche Bundesverfassung, das Recht oder Unrecht der politischen Parteien der Gegenwart u. dgl. bleiben noch ferne liegen.*) Sehr am unrechten Orte

die Räth? Er . . . Erz . . . Erzieh . . . K. Erziehungsräth. L. Mi chan ihm o Kircherath säge, we me will, un da gits no meh Räth, e Baurath un e Kriegsrath. Aber weles si di oberiste Räth? D'r kl . . . K. D'r kli Rath. L. U d'r groß . . . K. U der groß Rath. L. Warum seyt me dem einte kli, dem andere große Rath? K. Wil im große meh sey als im kline. L. Aber wele het meh z'bifehle, d'r groß oder d'r kli? K. D'r kli. L. Aber m'r sy hie nit alleini in der Schwyz, es sy no angere drin, wie seyt me dene? Ka . . . Kant . . . K. Kantön. L. Ja, recht, Kantön. U die hei o 'ne Rath z'säme, wie seyt me dem Rath? Tag . . . Tagb'f . . . K. Tagb'satzig. L. Recht, Kinder, Tagb'satzig. U we de Tagb'satzig z'säme chunt, wer isch da d'r Oberist vo dene? D'r Lan . . . Land . . . K. D'r Landjäger. L. Nei, Kinder, wi cheut 'r o umme öppis so Dumms säge? Der Landamme ist der Oberist vo Alle."

*) In einem Vortrag über „Volk und Verfassung", der in der Allg. Zeitung 1865. Beil. Nr. 72 ff. mitgetheilt ist, sagt W. H. Riehl u. a. Folgendes: „Nicht auf der Schulbank wird und kann das Volk seine eigenen Staatseinrichtungen kennen lernen. . . . . Die Extreme der Absolutie und der reinen Demokratie sind viel gemeinverständlicher, als die kunstreiche Staatsform des Maßes und der versöhnten Gegensätze, deren wir uns in unsern monarchischen Staaten erfreuen. Nicht weil die constitutionelle Monarchie fremdländisch oder ein Schulproduct wäre, sondern weil sie so reichen Inhalts und so gerecht im Maß ist, kommt sie den bildungsärmeren Volkskreisen nur langsam zum Verständnis. . . . . Ich glaube nicht, daß irgendwann einmal das ganze Volk staatsgelehrt werden wird, Mann für Mann reif für ein Examen auch nur über

wäre es, wenn der Lehrer das triebe, was man Politisiren heißt, wenn er seine eigenen Theorien aufstellte über diejenigen Maßregeln, welche die verschiedenen Staaten ergreifen sollten, wenn er die zukünftigen Schicksale derselben zu enthüllen anfienge, als wäre er berufen, nach Prophetenart zu weissagen: Dies ist die Last über Oesterreich, über Preußen, über die Mittelstaaten &c. (vgl. den Art. Lehrer S. 213). Wenn etliche Philister nach des Tages Last und Hitze bei einem Glase Bier solche Kritik und Prophetie treiben, so ist ihnen das zu gönnen, es ist doch ein Exercitium für den sonst ja so „beschränkten Unterthanenverstand“ und für eine bürgerliche Phantasie. Aber die Schulzeit ist dazu wahrlich zu kostbar. Vergessen wir nicht, daß das erste und nothwendigste, weil innerlichste Stück politischer Bildung die Weckung und Schärfung des Rechtsgefühls ist, und zwar nicht in dem demagogischen Sinn, da man für sich nur Rechte fordert, sondern in derjenigen Objectivität, kraft welcher das Recht ohne Ansehen der Person, also auch die Pflicht, die uns gegen fremde Rechte obliegt, als das oberste, absolute Gesetz anerkannt wird. (Wir eignen uns darum, wie alles Uebrige, was auch über unsern Gegenstand schon in dem Art. „Polemik“ berührt ist, so auch vollkommen den Satz an: „Schulregiment ist das politische hic salta der Lehrer.“) Die Politik ist nicht eine Ausnahme von der Moral, nicht die Moral des Egoismus, nicht ein System von Lug und Trug, die, wo sie nicht mehr ausreichen, sofort durch Gewalt ergänzt werden; sondern auch sie steht unter dem Moralgesetz, was an sich nicht erlaubt ist, ist auch politisch nicht erlaubt. Aber allerdings reicht die persönliche, subjective Rechtschaffenheit noch nicht aus, um auch politisch richtig zu handeln; es gehört der weite, freie Blick, es gehört die Menschenkenntnis im großen und ganzen, es gehört eine Umsicht und ein Wissen dazu, das im erforderlichen Maße niemals Sache der Menge sein kann. Eben darum gehört es zur politischen Bildung eines Volkes, daß es da, wo nothwendig einzelne leitend, regierend auftreten müßen, sich auch leiten, sich regieren läßt; es muß fähig sein, zu vertrauen und zu gehorchen. Freilich kann dies in erster Linie nicht der Erzieher zu Stande bringen, sondern an den Regierenden ist es, sich Vertrauen zu gewinnen, an ihnen ist es, so zu regieren, daß ein tüchtiges Volk sich gerne regieren läßt; und wahrhaftig, es gehört für einen König nicht so übermäßig viel dazu, sich Vertrauen zu erwerben und zu erhalten; er hat dazu so reichlich die Mittel in der Hand, daß ein reiner Wille und fester Charakter damit Wunder thun kann. Immerhin kann auch der beste Regent viel Gutes nicht schaffen, wenn alles, was er will und thut, schon weil es von der Regierung kommt, mit Mistrauen und Widerwillen aufgenommen wird. Die Völker selbst sind hiezu durchschnittlich nicht geneigt; viel lieber hegen sie Vertrauen; es ist ihnen Bedürfnis, an ihre Regierung einen Glauben zu haben. Aber wie es in den obern Regionen Leute giebt, die durch ihren diabolischen Egoismus wie durch ihre Verblendung und Beschränktheit es darauf anlegen, dem Volke jede Achtung vor ihnen und jedes Vertrauen unmöglich zu machen, die, während sie die Revolution niederhalten wollen, vielmehr die eigentlichen Anstifter der Revolution sind: so arbeiten andererseits die Geister der ewigen Verneinung, die schlechten Elemente, die nur in Unruhe und Umsturz zu egoistischer Befriedigung gelangen: und gegen diese im voraus das Volksgemüth zu schützen, in ihm jenes Vertrauen als sittliche Macht, als Pietät zu pflegen, das ist eine Aufgabe, die noch in den Bereich der Erziehung fällt. Zu einem großen Theile wird sie dadurch schon gelöst, daß jene Kraft des Vertrauens, jene Pietät im Kinde vorerst seinen nächsten Vorgesetzten, den Eltern und Lehrern gegenüber gepflegt wird; so mancher, der als

die eigene Staatsform und Verfassung. Denn mit der Bildung der untern Volkskreise wächst ja doch auch die Bildung der Gebildeten, wird das Staatsleben selbst inhaltreicher, tiefer in seiner Idee und feiner in der Form. Das Ganze rückt gleichmäßig vor, und mannigfache politische Gesittungskreise, mannigfache Stufen des politischen Bewußtseins werden immer und allezeit bestehen bleiben.“

Demokrat und Demagog gegen jedes Regiment, das über ihm war, ankämpfte, hat damit angefangen, daß er weder väterliche noch mütterliche Auctorität respectirte. Die großen Vaterlandsretter hätten oft nöthig gehabt, zuvor der Zerrüttung ihres eigenen Familienlebens durch ihre eigene sittliche Wiedergeburt ein Ende zu machen. Den rechten Halt und festen Grund aber gewinnt beides, die Pietät gegen die Eltern, wie die christliche, freie Unterordnung unter Regierung und Obrigkeit durch die Gottesfurcht, die ebenso gehorchen wie nicht gehorchen lehrt; so daß also auch von der Politik aus die pädagogischen und psychologischen Fäden auf den Centralpunct, auf die Erzeugung christlicher Gesinnung zurücklaufen.

Im wesentlichen gilt das Gleiche auch von allen höheren Lehranstalten, nur daß diese den Vortheil haben, durch ausgedehnteren Betrieb des Geschichtsunterrichts, der sich ja schon an den Sprachunterricht — das Lesen des Livius, Cicero, Tacitus, des Demosthenes, Thucydides 2c. — anknüpft, auch in weitere politische Beziehungen, Interessen und Probleme dem Schüler den Einblick zu gewähren. Welch ein reiches Feld auch für gelegentliche praktische Belehrung öffnet sich schon der niederen lateinischen Schule, wenn sie dem Schüler an der Hand des römischen Schriftstellers, den er übersetzen muß, zugleich ein Bild von den Parteien im alten Rom, diesen Patriciern und Plebejern, diesen Consuln, Senatoren und Volkstribunen vor Augen stellt! Wie läßt sich hieran schon dem Knaben ein Eindruck beibringen von politischem Recht und Unrecht, von politischer Tugend wie von politischer Arglist, von richtigem Gleichgewicht unter den Factoren des öffentlichen Lebens, von dem Gang und Ausgang, den alle innerlich schlechten Bestrebungen, gehen sie von Aristokraten oder Demokraten aus, nach geschichtlichem Gesetze nehmen! Wie läßt sich hieran dem Schüler das gerade auf dem Felde der Politik so constant sich bewährende Gesetz des Weltregimentes einprägen, daß Gott die Buben straft durch Buben! — Diese Anhaltspuncte für politische Belehrung, die mit den regelmäßigen Lehrfächern gegeben sind, vermehren sich mit jeder höheren Classe; es ist einfach Sache des tüchtigen Lehrers, sie gehörig zu benützen. — Abgesehen von casuellen Veranlassungen, wie z. B. bei einem Thronwechsel, bei einer nationalen Gedächtnisfeier und dergl., wo auch in Form feierlicher Rede politische Wahrheiten den Zöglingen nahe gebracht und eindringlich gemacht werden können — wird man sich auf Obiges zu beschränken haben; auf besondern Wegen noch politisch einwirken zu wollen, wäre ein Fehler, denn die Politik soll niemals die unreifen Köpfe junger Leute occupiren. Namentlich ist es verkehrt, die Turnübung zu einem politischen Treiben zu misbrauchen, als müßte der Turner als solcher auch zu bestimmtem politischem Bekenntnis verpflichtet und dafür thätig sein. Daß die Turner sich für den Dienst des Vaterlandes tüchtig machen, sollen sie immerhin wissen, weil es wahr ist; aber zunächst sollen sie turnen um ihrer selbst willen. Dagegen ist noch ein Vehikel für vaterländische Gesinnung und in sofern auch für politische Bildung im Gesange dargeboten. Mag es auch oft komisch klingen, wenn ein Rudel Knaben mit ihren Sopranstimmen singen, wie wir einst auf den Turnplätzen sangen: „Juchheisa, die Deutschen sind da, die Deutschen sind muthig, sie rufen Hurrah!" — es sind doch auch solche kindische Anticipationen künftiger Mannhaftigkeit nicht zu verachten. S. dazu den Art. Liederbuch, Bd. IV. S. 420.

In einer politisch aufgeregten Zeit wird auch die Jugend, und sie nicht am spätesten und nicht am wenigsten erregt werden; es wäre auch eher ein Zeichen von Stumpfheit, von Blasirtheit, wenn sie davon nicht berührt würde. Es soll einst ein Regierungscommissär einer Studentengesellschaft gesagt haben: Treiben Sie was Sie wollen, man wird gegen alles nachsichtig sein, nur politisiren Sie nicht! Das war eine heillose Rede, die von einer ebenso schlechten Moral wie von einer lächerlichen Angst vor jugendlichem Politisiren ausgieng. Aber desto richtiger ist, was einst Ludwig Uhland den Studenten sagte, die ihm, als er von einem Landtag heimkehrte, eine Ovation brachten:

„Ich danke Ihnen, aber ich rathe Ihnen auch, daß Sie Ihre Zeit auf Ihre Studien verwenden.“ **Palmer.**

Polizei, s. Zucht.

Port Royal. Die kleinen Schulen. Der Einfluß des Jansenismus auf die Schule in Frankreich. Um die Mitte des siebzehnten Jahrhunderts, da die Jesuiten in Frankreich auf dem Gipfel ihres Ansehens standen, erweckte ihnen der Geist Augustins die mächtigsten und edelsten Gegner, denen sie in ihrer eignen Kirche jemals entgegengestanden haben. Cornelius Jansen, Bischof von Ypern, geb. 1585, † 1640, hat ein Buch über Augustinus (Augustinus sive doctrina Augustini de humanae naturae sanitate, aegritudine et medicina adversus Pelagianos et Massilienses. Lov. 1640.) hinterlassen, welches zu dem Kampfe den Anstoß und der Partei den Namen der Jansenisten gab. Die Männer aber, welche wirklich die französische Kirche jener Zeit zu einer weder vorher noch nachher wieder gekommenen Blüte erhoben, waren Jansens Freund Johann du Verger d'Hauranne, Abt von St. Cyran, daher gewöhnlich St. Cyran, St. Cyr genannt, Blaise Pascal, Isaac de Saci, der Parlaments-Advocat Anton Arnauld und dessen Söhne, vor allen glänzend der jüngere Anton Arnauld, der Dr. der Sorbonne. Ihnen schloßen sich mit all' der Begeisterung, deren ein weibliches Herz fähig ist, die Schwestern Angelica und Agnes Arnauld an. Erstere war die Aebtissin des Nonnenklosters Port Royal, unweit Versailles. Nachdem zu Paris ein zweites Port Royal gegründet und die Nonnen dorthin übergesiedelt waren, ward das Mutterhaus nun Port Royal des Champs genannt, zur Niederlassung jenes Einsiedlervereins, den die obgenannten Männer und ihre Freunde bildeten. Von da aus trat nun der Jansenismus als gewaltiger Bußprediger wider die von den Jesuiten verwüstete Kirche auf; dort gieng er ihr als Büßer im rauhen Gewande zuerst selbst voran. Sie aber hat ihn nicht hören mögen, ihn ausgestoßen und da er von seiner Liebe und Treue zu ihr nur mit seinem Tode lassen wollte, so hat sie ihn mit fluchendem Hasse zum Tode geführt. Die Geschichte von dem Leben, Lehren und Schaffen der Männer und Frauen von Port Royal ist das glänzendste, die von ihrer Verfolgung und Unterdrückung das trübste Blatt der französischen Kirchengeschichte, das Ganze ein Gegenstand, der wohl seines ersten Historiographen Jean Racine würdig war. Bei diesem lesen wir: „Ein Umstand, der dies Haus noch empfehlenswerther machte und ihm vielleicht noch mehr Eifersucht zugezogen hat, ist die ausgezeichnete Erziehung, die man dort der Jugend gab. Es bestand niemals ein Asyl, wo Unschuld und Reinheit vor den Ansteckungen der Welt und der Irrlehre besser geschützt, wo die Wahrheiten des Christenthums treuer gelehrt worden wären.“ Und weiter unten: „Die Jesuiten fürchteten eine Zeit lang, daß Port Royal ihnen die Jugendbildung entwinden und dadurch ihren Einfluß an seiner Quelle vernichten würden“ (Oeuvres compl. de Jean Racine. Paris 1807. VI. pp. 291 u. 306). Und in der That ist die Bedeutung jener Geistesrichtung für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts nicht geringer als für die der kirchl. Lehre und Ordnung; ja, weil es auf jenem Gebiete nicht möglich war, die Nation um die Früchte, welche ihr der Fleiß so edler und reichbegabter Männer eingetragen hatte, völlig zu betrügen, so könnten wir den Einfluß, welchen die Jansenisten auf die Schule übten, als den bedeutenderen ansehn.

Fontaine hat zur Charakteristik der Erziehung in Port Royal den 3. Vers des 127. Psalmes so umschrieben:

On voyait de jeunes enfants assis à la table du Seigneur
Dans un aussi bel ordre que de jeunes plants d'olivier.

Die erste Idee, dies Werk in die Hand zu nehmen, ist von St. Cyran selbst ausgegangen, der sich nach eigener Versicherung beständig mit dem Plane trug, „ein Haus zu bauen, welches gewißermaßen eine Pflanzstätte für die Kirche geworden wäre, um dort die Unschuld der Kinder zu bewahren;“ nur so könnten gute Geistliche erzogen werden. Den Anfang wollte er mit etwa sechs Kindern machen, „die ich mir in der

ganzen Stadt, je nachdem es Gott gefiele, sie mir entgegenzuführen, aussuchen würde." (Brief an Herrn v. Rebours.) Ihn hinderte die Verhaftung an der Ausführung dieses Planes; seinen Freunden war die Gelegenheit leicht geboten und fast von selbst erweiterte sich der anfangs sehr kleine Kreis von Söhnen aus ihrer eigenen Familie, da die hohe Achtung vor dem Charakter der Männer von Port Royal auch fremde Eltern bewog, sie bei der Unterweisung ihrer Knaben zu Rathe zu ziehen. So entstanden die kleinen Schulen (petites écoles). Die Wahl des Namens deutete bescheiden an, daß man den höheren Lehranstalten, die von der Universität abhiengen, den colléges, keine Concurrenz machen, sondern für sie arbeiten wollte. Diese begannen mit der sechsten Classe und verlangten von den eintretenden Kindern eine gewiße Vorbereitung, welche entweder im elterlichen Hause oder in besonderen „kleinen Schulen" geschah. Obgleich nun die Jansenisten ihre Schüler in Port Royal für die Universität zu bilden wünschten und dies günstige Resultat auch erreicht haben, so wollten sie es doch nicht von vorn herein ankündigen.

Der erste Unterricht begann 1643; aber erst im Winter von 1646/47 wurde die Anstalt in Paris eröffnet. Die Knaben hatten dort vier Lehrer: Lancelot, Nicole, Guyot und Coustel; jedem derselben wurden sechs Schüler übergeben, so daß vier Classen entstanden. Der Dirigent war Walon von Beaupuis. Bis 1650 standen die Schulen in hoher Blüte. Doch begannen die Verfolgungen bald und nöthigten Lehrer und Schüler, ihre Zuflucht außerhalb Paris, zuletzt in Port Royal des Champs zu nehmen. Beaupuis blieb mit wenigen Knaben noch bis 1653 in Paris; dann ward jene Niederlassung ganz aufgegeben. Auch die politischen Händel wirkten störend ein. Nachdem der Frieden zurückgekehrt war, blühten die Schulen auf dem Lande wieder auf: in drei Hauptgruppen, die eine in Granges, die andere auf dem Schloß von Trous bei Chevreuse, dem Herrn v. Bagnols gehörig; die dritte bei Herrn v. Bernières zu Chesnai bei Versailles. Diese beiden Edelleute erkauften nämlich die Wohlthat, daß ihre Söhne von solchen Männern unterrichtet würden, dadurch, daß sie ihnen gestatteten, andere Schüler mitzubringen. Walon de Beaupuis hatte seine Anstalt in Chesnai auf 18—20 Knaben gebracht, unter denen sich der nachmalige Kirchenhistoriker Nain de Tillemont befand; Lancelot und Nicole hatten unter ihren Zöglingen zu Granges den jungen Racine, den späteren Dichter. Indessen haben Lehrer und Schüler den Platz häufig gewechselt. Die Schüler zahlten, sofern sie dazu vermögend genug waren, eine Pension von 400 Francs, während der durch den Krieg veranlaßten Theuerung sogar 500 Francs. Es waren Knaben aus guter Familie, einige von hoher Geburt; doch das nicht alle; vielmehr gehörten die meisten dem Kreise an, den man heute bourgeoisie nennt, aber alle mußten von geachteter Familie, von gutem Stamm (souche) sein. Sie wurden sehr jung und nach vollendetem zehnten Jahre nicht mehr aufgenommen. Interessant ist es ferner, daß der Versuch gemacht wurde, die häusliche und die öffentliche Erziehung dadurch zu vereinigen, daß man immer fünf oder sechs Knaben, wie in einer Familie, mit einem zuverlässigen Manne zusammen wohnen und lernen ließ. Den Gedanken einer solchen Erziehung hat zuerst Erasmus von Rotterdam ausgesprochen (plerisque placet media quaedam ratio, ut apud unum praeceptorem quinque sexve pueri instituantur: ita nec sodalitas deerit aetati, cui convenit alacritas; neque non sufficiet singulis cura praeceptoris et facile vitabitur corruptio, quam affert multitudo. im tract. de matr. christ.) Die consequenteste Durchführung desselben finden wir abermals in Deutschland, bei Wichern im rauhen Hause; doch begegnen wir ähnlichen Versuchen auch in Frankreich, so noch vor Wichern bei den Abbés Lammenais und Gerbet, und zum System ausgebildet, mit einem Aufwand von Beredsamkeit empfohlen sehen wir die Sache in dem Tractate eines der Lehrer von Port Royal, Coustel in der Schrift: les règles de l'éducation des enfants 2 voll. Par. 1687. Dieser Autor faßt eine dreifache Ausbildung der Jugend in's Auge: die klösterliche, die häusliche, die der gelehrten Schule. Die erstere garantirt Frömmigkeit oder Tugend, die andere Gesittung,

die dritte Gelehrsamkeit. Er mag keinen der drei Factoren vermissen und vindicirt den Anstalten seiner Freunde das Verdienst, sie alle drei zu vereinigen: 1) die Nachbarschaft eines Klosters, dessen Geist fortwährend in die Schule ausströmt, die etwas von seinem Ernst empfindet; 2) ein unverwischtes, sogar geläutertes Bild des elterlichen Hauses; die Sitten noch fester und nicht minder fein, beständige Aufsicht, sanfte und ernste Lehrer, mild doch nicht zärtlich, streng doch keine Zuchtmeister; eine Wärme frommer Häuslichkeit, welche den Zögling in der Anstalt seine Heimat finden läßt; 3) endlich eine wissenschaftliche Bildung so gut und schneller gewonnen als im College; eine Geistespflege, die sich dem einzelnen Gemüthe anschmiegt, rationelle Methode im Unterricht anstatt der Routine, des Schlendrians.

Das mag das Ideal sein, welches sich die Lehrer vorzeichneten; aber nach den Versicherungen der Zeitgenossen und ganz besonders der Schüler ist die Wirklichkeit nicht hinter diesem Bilde Coustels zurückgeblieben. Wir fragen, auf welchem Wege die Männer ihrem Ziele zustrebten, von welchen Voraussetzungen sie ausgiengen und siehe da, wir stoßen auf ein bis zu den letzten Consequenzen ausgebildetes System der Pädagogik; der evangelischen Pädadogik mögen wir sagen, da die Lehre von der Gnade der Angelpunct ist, um den sich alles bewegt. Der Glaube an die Versöhnung in Christo wird hier zur Sonne, die bis zu den fernsten Puncten hin leuchtet.

Hat man von dem Falle des Menschen eine solche Vorstellung, wie St. Cyran sie sich aus Augustinus gebildet hatte, so hat man auch den rechten Begriff von dem Kinde. Das Kind ohne Taufe ist das classische Bild, das unmittelbare Erzeugnis des gefallenen Menschen, ohne Freiheit, ohne Rede (infans); das ganze Wesen den Sinnen, dem ersten Verlangen, der Begierde unterworfen; beständiger, unwiderstehlicher Trieb zur Nachahmung, gründliche Unwissenheit, fortwährender Ungehorsam. Es ist nun die Aufgabe, das wieder gut zu machen und so weit es möglich ist, den Menschen, wie er vor dem Falle war, herzustellen. Die Taufe giebt die Gnade zurück; aber wenn ihre Wirkung nicht verloren sein soll, so muß man das Kind, sobald es dazu fähig ist, zum Bewußtsein der empfangenen Güter erheben (il faut le traduire en raison). Die Wiedergeburt muß lebendig werden. Die Taufe hat die Natur nicht vernichtet, hat sie in Bezug auf ihre spätere Entwicklung kaum modificirt; sondern nur vorläufig wieder gewonnen und vor Gott bedeckt, bis der vernünftige Christ Zeit hat zu wachsen und den Anfang, den der kindliche, der „blinde" Christ gemacht hat, fortzusetzen. Es handelt sich also darum, ohne eine Unterbrechung der Unschuld, welche die Taufe gegeben hat, zuzulassen, in dem Kinde, wenn die Vernunft beginnt, da es nun zugleich verantwortlich und schwach ist, — ein ängstigendes Geheimnis — diesen reinen Zustand, der ein Kampf wider die Natur, ja schon eine Tugend ist, fortzusetzen. Es handelt sich darum, dem getauften Christen eine stufenmäßig wachsende Erkenntnis, ein immer festeres Bewußtsein von der Gnade zu geben, es deren Besitz und Richtung zu lehren, kurz unter Gottes Beistand in ihm das ganze sittliche Leben (so ist wohl tout l'être raisonnable zu verstehen) bis zu seiner vollen selbständigen Kraft zu erbauen. Dies ist die Erziehung. Die Theorie verbreitet sich dann des weiteren über die Verderbtheit der Kinder, über deren Gefahren und die dringende Pflicht zu retten. „Sobald die Schafe von ihren Hirten verlassen werden, werden sie die Beute der Wölfe; aber die Kinder werden selbst Wölfe; die einen die der anderen, wenn sie ohne Lehrer und Führer bleiben," sagt Walon de Beaupuis. Eine besondere Aufmerksamkeit richtet sich dann auf die große Verschiedenheit der Kinder in Bezug auf ihre geistigen und sittlichen Anlagen. „Die Kindheit ist das Buch von der Gnade, an der schwierigsten Stelle des Artikels von der Vorherbestimmung geöffnet." (Saci.)

Als hätten sie die gehässigen Anklagen von der Unsittlichkeit der Prädestinationslehre praktisch widerlegen wollen, wandten sie ihre Sorge und Liebe mit gleicher Kraft an alle, die ihnen anvertraut waren. Ihre pädagogische Therapeutik bestand in der That

darin, daß sie nicht müde wurden, Liebe zu üben. Bei St. Cyran faßt sie sich in die drei Worte: wenig reden, viel ertragen, noch mehr beten." Montaigne und Saci ermahnen: Geduld und Schweigen! Sie alle kommen darin überein, Juvenals Wort: maxima debetur puero reverentia dahin zu ergänzen, man müße in dem Kinde die Unschuld und den heil. Geist ehren, der in ihm seine Stätte habe. Diese Achtung zeigte sich nicht nur im Verkehr der Lehrer mit den Kindern, sondern auch in den Gesetzen, die für ihren gegenseitigen Umgang geschrieben wurden, und wenn es uns heute ein Lächeln abzwingt, daß die monsieur angeredeten Knaben sich auch nicht unter einander duzen durften, so hatte dies damals im Gegensatz zu dem Hochmuth jesuitischer Lehrer und der Roheit des Jahrhunderts seine volle Berechtigung."

„Um ihre Verpflichtungen erfüllen zu können, wachten sie beständig über ihre kleine Herde, ohne sie jemals aus dem Auge zu verlieren und indem sie dieselbe als ein köstliches Pfand ansahen, über das Gott eine schreckliche Rechenschaft von ihnen verlangen würde. Und sie wollten mit Jakob sagen können: noctu diuque aestu urebar et gelu fugiebatque somnus ex oculis meis. Sie trugen sie in ihren Herzen, sie stellten sie Gott unaufhörlich dar, um seine Segnungen, seine Gnadenerweisungen auf sie herabzulenken. Sie versuchten jede sich darbietende Gelegenheit zu benützen, um ihnen immer einige heilsame Lehren zu ertheilen. Sie stimmten sich zu ihrer Schwachheit herab. Sie ertrugen sie mit ihren vielen Schwächen in aller Geduld; sie wurden nicht müde, ihnen zu dienen: tamquam si nutrix foveat filios suos. Da man sie, soweit sie dazu fähig waren, beständig beschäftigte, so nahm man ihnen die Muße sich allein mit unnützen Dingen abzugeben, man stärkte sie gegen schlechte Grundsätze, die ihnen schaden könnten. Man ließ sie sehen, daß in der Welt alles voll Fallstricke und Gefahren sei, daß man ihrer brauchen müße, als brauche man sie nicht, und daß man, um sie zu besiegen, sein Herz weder an ihre Größe, noch ihre Schätze, noch ihre Reize hängen dürfe. Am öftesten knüpfte man fruchtbare Betrachtungen, auf welche die Kinder von selbst nicht kämen, an einzelne Stellen bei Cicero und Horaz. Da es ferner unmöglich ist, daß Kinder, den sinnlichen Eindrücken unterworfen, das nicht nachahmen, was sie an anderen sehen, so war man bemüht, sie noch mehr durch Werke als durch Worte zu unterrichten. Deswegen trug man besonders Sorge, nur verständiges und ordentliches Gesinde zu halten, damit sie, immer nur Gutes sehend, in der glücklichen Lage wären, nur Gutem nacheifern zu können. Weil diese Lehrer nur das Heil ihrer Kinder, die Bewahrung ihrer Unschuld im Auge hatten, behandelten sie dieselben immer mit viel Liebe und Sanftmuth und hatten das Geheimnis gefunden, sich gleichzeitig lieben und fürchten zu lassen, so daß es für sie die allerstrengste Strafe war, die sich denken ließ, wenn man ihnen damit drohte, sie nach Hause zu schicken, daß sie ihre Studien irgend anderswo fortsetzten." (Worte von Beaupuis und Sainte Marthe.)

Um solche Behandlung der Zöglinge recht zu würdigen, muß man die Zeit in Rechnung bringen und die Methode andrer Lehrer vergleichen. Es geschah unter der Leitung Bossuets, daß Herr von Montausier seinen Zögling, den Dauphin, fleißig peitschte und buchstäblich mishandelte. (1671. Vgl. die Memoiren des Kammerdieners Dubois.)

Waren die Männer von Port Royal gute Erzieher, so waren sie noch bessere Lehrer. Ihre Schulbücher haben einen besonderen Ruf. Als eine allgemeine Einleitung zu ihnen wird gemeinhin das Réglement des études dans les lettres humaines aus Arnaulds eigner Feder angesehen. Indessen steht diese Schrift in keiner directen Beziehung zu den „kleinen Schulen"; es handelt vielmehr von den höheren akademischen Studien und ist wahrscheinlich von irgend einem Universitätslehrer provocirt. Dagegen ist die grammaire générale desselben Verfassers aus dem unmittelbaren Verkehre mit Lehrern und Schülern entstanden. Es war namentlich Lancelot, der sich öfter Rath suchend an Arnauld wandte, und von ihm Aufschlüsse über die innersten Gründe der Kunst der Worte empfieng, über den Sinn, über die geheimen

Gesetze des Gebrauchs und Herkommens. Lancelot erbat sich vom Meister die Erlaubnis, die Reflexionen, die ihn überraschten, aufzeichnen zu dürfen und so entstand jenes kleine Buch, das, zu seiner Zeit vortrefflich, noch heute von niemand ohne Nutzen gelesen wird und der Sprachforschung neue Bahnen öffnete, auf denen die besten Grammatiker aller Zungen, zum Theil erst in neuester Zeit, vorwärts gegangen sind. Nicht nur Rollin erkennt gerade in der Grammatik „den erhabenen Geist dieses großen Mannes", sondern selbst Voltaire schließt aus ihm, daß niemand mit mehr speculativem Sinn (esprit plus philosophique) geboren worden sei als Arnauld. Das sind französische Uebertreibungen, die aber das deutsche Auge gegen den wahren Werth der Dinge nicht blenden dürfen. Das Bedeutende an dem Buche liegt in dem Versuche, die Philosophie des Cartesius auf die Analyse der Sprache im allgemeinen anzuwenden, eine Consequenz, welche der Meister selbst noch nicht gezogen hatte, ein Weg, den bei den Franzosen Duclos, Marsais, Condillac und Tracy verfolgt haben. Bedenklich ist diese Arbeit, weil sie in gewißem Sinne ein Luftbau war, etwa wie eine allgemeine Naturgeschichte vor Jussieu. Selbst Franzosen erkennen es an, daß sich eine Philosophie der Sprache erst auf dem Grunde erbauen konnte, den W. v. Humboldt und Jakob Grimm gelegt haben.

Bedeutender noch als die grammaire générale, dasjenige Buch, an dem der Zahn der Zeit am wenigsten genagt und in dem der Cartesianismus am directesten in die Schule getragen wurde, ist die Logique von Arnauld, zugleich ein Versuch, „die Logik dem Geist der Kinder so leicht und anmuthig zu machen, wie ein Märchen des Boccacio." Die Eintheilung des Werkchens ist sehr einfach: erst zwei einleitende Discurse, und dann vier Hauptabschnitte: 1) Begreifen. Dieser Theil handelt von den Ideen, ihrer Natur, ihrem Ursprung, ihren Gegenständen. 2) Urtheilen. Hier ist der Punct, wo sich die allgemeine Grammatik auf ihrem heimischen Boden wiederfindet. 3) Schließen (raisonner). Das besondere Gewicht, welches bis dahin auf den Syllogismus gelegt ward, findet keine Anerkennung; „denn die meisten Irrthümer der Menschen kommen vielmehr davon, daß sie ihre Schlüsse auf falsche Principien bauen, als daß sie aus richtigen Principien falsch schließen." Diesen drei ziemlich in allen gleichartigen Lehrbüchern wiederkehrenden Abschnitten folgt ein 4) Ordnen, d. i. „diejenige Geistesthätigkeit, vermöge deren er eine Summe von Schlüssen, Urtheilen, Begriffen beherrscht und sie, sei es um zu erfinden oder um zu beweisen, auf ein bestimmtes Ziel richtet." Aus diesen vier Geistesarbeiten construirt sich nun die Logik oder die Kunst zu denken. Man darf von diesem Buche weder eine überraschende Feinheit, Schärfe oder Neuheit der Gedanken erwarten; auch was die Franzosen esprit nennen, herrscht in Port Royal nicht, aber praktischer Sinn, sittliche Reinheit und Kraft, eine durch und durch gesunde Religiosität. Eine Gelegenheit, diese darzuthun, bietet der Reichthum an Beispielen, welche die einzelnen Grundsätze erläutern. Diesen verdanken wir es denn auch, daß wir in der Logik viel mehr finden, als der Titel erwarten läßt. Gleich im ersten Abschnitt bringt Capitel 10 einige Beispiele „verworrener und dunkler Begriffe", die uns glauben machen, der Verfasser der Provincialbriefe (Pascal) habe dem Schriftsteller über die Schultern gesehen. So treffen wir am Schluße des dritten Abschnittes einen Aufsatz „über die falschen Schlüsse, die man im bürgerlichen Leben und im gewöhnlichen Gespräch zieht." Im vierten Abschnitt endlich wird die Vernunft ausdrücklich in den Weg eingewiesen, den sie in Bezug auf Dinge einzuschlagen habe, die von unserem Glauben abhängen. Das letzte Capitel (10) bespricht „die zukünftigen Dinge;" da nimmt nun der Verfasser noch einen Aufschwung zu den ewigen Dingen und von dieser Höhe aus zurückschauend sagt er: „Das genügt für alle vernünftigen Menschen, um sie den Schluß ziehen zu lassen, mit dem wir diese Logik schließen wollen, daß es die größte Thorheit ist, seine Zeit und sein Leben an etwas anderes zu wenden als an das, was uns ein ewiges Leben erwerben kann, da alle Güter, wie alle Uebel dieses Lebens doch im Vergleich zu denen der

andern Welt nichts sind und da die Gefahr, deren Uebeln zu verfallen, eben so groß ist, wie die Schwierigkeit, deren Güter zu erwerben. Diejenigen, welche diesen Schluß ziehen und ihm in ihrem Lebenswandel folgen, sind verständig und vernünftig, so wenig sie selbst in ihren Schlüssen über wissenschaftliche Gegenstände das Richtige treffen mögen, und die ihn nicht ziehen, seien sie sonst noch so weise, werden in der Schrift als Thoren und Narren behandelt und misbrauchen die Logik, die Vernunft, das Leben."

Erscheint Arnauld in diesen beiden Werken immer noch als Lehrer der Lehrer, so wird er es in seinen éléments de Géometrie für die Kinder selbst. Von diesen erzählt man, daß Pascal, nachdem er sie im Manuscript gelesen, seinen eigenen Entwurf ins Feuer geworfen habe.

Unter Arnaulds Führung haben denn auch die andern Meister von Port Royal die Feder fleißig geführt, um der Jugend zu dienen. Sainte Beuve giebt (Bd. III. S. 416, 417) die vollständigen Titel von 19 vorzüglich beachtenswerthen Schriften an. Die meisten haben den öfter genannten Lancelot zum Verfasser. Alle sind, in der Schulstube entstanden, in der Praxis geprüft worden, ehe sie zum Gemeingut der gebildeten Welt bestimmt wurden. Einige erschienen nach der ersten Verfolgung von 1656, andere sogar erst nach der Auflösung der „kleinen Schulen". Die Methode hatte sich in denselben vollkommen von dem Schlendrian, überhaupt von dem Herkommen emancipirt. Dieses brachte damals (vor 200 Jahren!) die ersten drei oder vier Schuljahre damit hin, die französischen Kinder an lateinischen Worten ihre Muttersprache lesen zu lehren. Port Royal stellte den Grundsatz auf: „man muß die Schüler unterstützen wie man nur kann, so daß man ihnen das Studium womöglich angenehmer macht als Spiel und Zerstreuung" (Billets, que Cicéron a écrit 1668, préface). Demnach lernten die jungen Franzosen an französischen Wörtern französisch lesen, und zwar an solchen, deren Sinn sie verstanden. Und sie lernten es nach der Lautirmethode. Nur Vocale und Diphthongen hatten sie allein auszusprechen, die Consonanten nur in den Silben und Wortverbindungen, in denen sie durch die Gemeinschaft mit einem Selbstlauter einen Klang erhalten, ein- oder mitstimmen; „denn sie heißen Mitlauter (consonnes), weil sie allein nicht lauten" hebt ein Excurs in der erwähnten Vorrede an, der die Thorheit verspottet, welche die Kinder bé o en-ne buchstabiren und sie dann die 4 Töne, von denen ihre Ohren voll sind, in den einen bon zusammenfassen heißt (vgl. über die deutschen Anfänge des Lautirens „Leseunterricht" IV. 384).

Das Gelesene wurde zum Verständnis gebracht. Zum Lesen wählte man gern Uebersetzungen aus den alten Sprachen in ein gutes und reines Französisch. Die Fabeln des Phädrus, Terenz und Plautus, die kleinen Briefe Ciceros erschienen dem kindlichen Verständnis angemessen und zugleich dazu angethan, die Bekanntschaft mit den Stoffen vorzubereiten, welche in dem Latein den Lerngegenstand ausmachen würden. Das „gute und reine Französisch" war freilich ganz dem Geschmack der Zeit und dem Bemühen angepaßt, die Knaben „zu poliren." So z. B. Postquam litteras tuas legi, Postumia tua me convenit et Servius noster. His placuit ut tu in Cumanum venires quod etiam ut ad te scriberem egerunt. (Cicero Sulpicio) ist in Guyots Sammlung übersetzt: (Monsieur j'ai reçu votre lettre le vingt-neuvième d'Avril lorsque j'étais au Cumin) après l'avoir lue, Madame votre femme m'ayant fait l'honneur de me venir voir avec Monsieur votre fils ils ont jugé à propos que vous prissiez la peine de venir ici et m'ont obligé de vous en écrire. Aus verwandten Grundsätzen gieng denn auch die Verstümmelung hervor, welche sich die Lehrer von Port Royal gegen die Classiker erlaubten, die durch ihre Hände giengen. Sie folgten darin einem Anfange, den die Griechen selbst gemacht hatten (Quintilian I. 8); sie hatten auch in Frankreich Vorgänger, diese aber waren vergessen und sie waren die consequentesten und strengsten Richter in diesen Dingen.

Bei dem Unterricht in den fremden Sprachen, zumal im Latein, wurde die Me-

thode derjenigen nachgebildet, die man bei lebenden Sprachen anwenden würde, wo man am liebsten den Gebrauch, den Verkehr mit denen, die sie gut sprechen, zum Lehrmeister macht. Da solche nicht da sind, wendet man sich hier an diejenigen, welche sie einst gut gesprochen haben und das frische freie Wort des Lehrers wie des Schülers giebt ihnen das Leben zurück. Also an Stelle der landläufigen thèmes, dieses Schreckflisses der französischen Jugend, hat Port Royal die Uebersetzung und zwar diejenige, welche Schüler und Lehrer in Wechselwirkung setzt, die allein in den richtigen Sinn, in die Bewegungen des Herzens bei dem Autor einzudringen vermag, die mündliche; „denn ist es nicht eine verkehrte, ganz naturwidrige Ordnung der Dinge, daß man damit anfängt, eine Sprache schreiben zu lassen, die man noch nicht reden, ja noch nicht verstehen kann?"

Die Zeitgenossen haben Port Royal angeklagt, daß es das Griechische vernachlässige und keine seiner Schriften ist so heftigen Angriffen ausgesetzt gewesen, als der jardin des Racines grecques mises en vers françoises avec un traité des prépositions et autres particules indéclinables 1657. auteur Lancelot et de Saci collaborateur versificateur. Es ist richtig, daß dies kleine Wurzelwörterbuch, wie sich nicht anders erwarten läßt, von bedenklichen Schnitzern nicht frei geblieben ist, aber die Versregel, wie das etymologische Vocabular sind heute in unsern Gymnasien eingebürgert und dafür, daß der ganze Vorwurf ungerecht ist, haben „die kleinen Schulen" ein glänzendes Zeugnis. Der Mann, welchem bis zu dieser Stunde die Mehrzahl seiner Landsleute ihre Vertrautheit mit dem griechischen Alterthum verdankt, Jean Racine, ist aus ihnen hervorgegangen. Ich glaube nicht, französisch zu schreiben, wenn ich von einem Zusammenhange zwischen Racines Wirksamkeit und seiner Ausbildung rede. Gerade im griechischen Unterricht hat sich Lancelot wieder Bahn brechend gezeigt; seine nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue grecque ist in ihrem praktischen Theil ebenso bedeutend, wie in ihrem methodologischen. Es war Sitte, das Griechische in lateinischer Sprache zu lehren und dadurch jeden frischen Einfluß des hellenischen Genius auf den französischen unmöglich zu machen; während doch nach Lancelots Ansicht die lateinische Sprache der französischen in mancher Beziehung ferner stand als die griechische. Ist dies ein Irrthum, so ist doch das keiner, daß man, um eine Sprache wirklich zu lernen, sie nur durch das Organ der Muttersprache in sich aufnehmen könne, da sie ja in jedem Canal, durch den sie geleitet wird, von ihrer Eigenthümlichkeit verliert.

Es hieng dies Verfahren mit dem Fundamentalbestreben der jansenistischen Lehrer zusammen, die französische Zunge in ihrer Heimat in ihr Recht zu setzen, zu einer Zeit, wo die edelsten Männer daran arbeiteten, eine Schriftsprache zu schaffen, die alle Kraft und Anmuth, die Gott dem Ausdruck ihres Volkes verliehen, zur Geltung kommen lasse, auch die Schule zur Theilnehmerin an solchen Bestrebungen zu machen. Es war damals und dort dasselbe Feuer erglüht, welches 100 Jahre früher und 150 Jahre später in Deutschland flammte; darum ward aller Unterricht französisch ertheilt und der Ausbildung des Stils eine große Sorgfalt zugewendet. Jede Lehrstunde war französische Sprech- und Schreibstunde; jede Lectüre wurde auf der Stelle vom Schüler frei reproducirt und dabei galt die Maxime, die Kinder lange in demselben Stile zu unterweisen. Endlich auch in der Schule: mehr Beispiel als Lehre. Wenig Regeln, viel Uebung."

So war, so lehrte, so erzog der Jansenismus. „Niemals sind Neuerer bescheidener gewesen; niemals besser mit den Arbeiten ihrer Vorgänger vertraut" sagt Sainte Beuve. Der Zorn der Jesuiten fand gerade darin neue Nahrung und da sie den jungen König umgarnt hatten, so sind die kleinen Schulen ihren Verfolgungen erlegen und haben das Jahr 1660 nicht überlebt.

Port Royal aber wirkte in den glänzenden Leistungen seiner Schüler fort, lebte in den gewaltigen Arbeiten Rollins (1661—1741) (vgl. II. S. 449) wieder auf und

wie stark auch seine Feinde, die Pedanterie und der Mechanismus in der französischen Schule heute noch sein mögen, vergeblich haben jene Männer nicht gekämpft und gelitten und diese schönste Blüte des französischen Geistes ist nicht ohne Frucht geblieben.

Die Literatur über Port Royal ist sehr reich. Von den Zeitgenossen wurden Racine und Montaigne seine Historiker; außerdem erschienen viele einschlagende Memoiren, Biographieen u. s. w. Die deutsche Monographie von Reuchlin: Geschichte von Port Royal, 2 Bde. Hamburg 1840 bis 1844 ist anerkannt tüchtig. Unserem Zwecke dient am besten: Sainte Beuve, Port Royal, 5 starke Bände 1840—1859, von denen der dritte im vierten Buche S. 381—598 eine Monographie über die Schulen von Port Royal giebt, welche auch dadurch treffliche Dienste leistet, daß sie uns mit der ganzen einschlagenden Literatur bekannt macht. Dr. **K. Schneider.**

Portugal. — Quellen: die Geschichtschreiber Portugals, namentlich Laclède (fortgesetzt von Fortia d'Urban und Mielle), Schäfer (bis zur Herrschaft Philipps II), und Herculano de Carvalho. — Ferd. Denis, Portugal (Univers pittoresque bei Didot, tome XXXIV). — Für die statistischen Thatsachen: Adr. Balbi, Schubert, Vasconcellos, M. Block. — Wessenberg, die Elementarbildung des Volks im 18. Jahrhundert, 2te Ausg., Constanz 1835 S. 267 ff. — Wachsmuth, Sittengeschichte V, 2. S. 395 ff. — Recolho historico da Universidade de Coimbra publicado por ordem do Rei. Lisboa 1771. kl. fol. — Barthélémy St. Hilaire, Artikel Coïmbre (in dem philol. Wörterbuch von Franck). — Jul. Freih. v. Minutoli, Portugal und seine Colonien im J. 1854. Stuttg. u. Augsb., Cotta 1855. 2 Theile 8. (höchst bedeutendes Werk). — Ch. Vogel, le Portugal et ses colonies. Paris 1860. 8. (ebenso). — Legislação sobre a instrucção publica, primaria, secundaria e superior, desde a reforma de 1836 até 10 de Janeiro de 1851, colligida coordenada e impressa por ordem do Conselho superior da instrucção publica. Coimbra 1851. kl. 4. — Ferner handschriftlich: officielle Berichte und Urkunden.*)

Geschichte. Portugal ist von Spanien nicht durch natürliche Grenzen geschieden, aber es ist seit den Zeiten eines Viriathus und Sertorius durch den ganz entschieden ausgesprochenen Willen seiner Bevölkerung davon getrennt geblieben, welche stets hartnäckig an ihrer nationalen Unabhängigkeit festhielt. Nach einander haben die Römer, die Gothen, die Mauren den Nachkommen der alten Lusitanier das Joch der Fremdherrschaft auferlegt; die ersten haben ihnen das System einer regelmäßigen Organisation der Municipalitäten hinterlassen, die Gothen legten den Grund zu den gesetzgebenden Versammlungen, die man später die Cortes nannte; weder jene noch diese aber vermochten den ursprünglichen Typus der Landeseinwohner wesentlich zu verändern, oder eine Verschmelzung derselben mit ihren Nachbarn herbeizuführen. Die Lusitanier waren die ersten Besieger der Araber auf der Pyrenäenhalbinsel; sie theilten lange Zeit

*) Wir sind zu besonderem Danke verpflichtet dem Herrn Matthias de Carvalho, Professor an der Universität Coimbra, sowohl für mannigfache mündliche Auskunft, als für werthvolle Documente, welche er uns mit freundlicher Bereitwilligkeit zur Verfügung gestellt hat; ferner Herrn J. Jooris, kön. belgischem Geschäftsträger in Kopenhagen (früher Legationssecretär bei der k. belgischen Gesandtschaft in Portugal), Verfasser einer im Archiv des Ministeriums des Innern hinterlegten interessanten Denkschrift über die Anforderungen und Bedingungen, welche in Portugal an diejenigen gestellt werden, die einen wissenschaftlichen Beruf ausüben wollen; wir haben für die Mittheilung dieser trefflichen Arbeit dem Herrn Verfasser sowohl als dem Herrn Minister des Innern A. Vandenpeereboom zu danken; sodann Herrn Engel, Generaldirector des statistischen Bureaus in Berlin, der uns die Berichte des Herrn Marquis de Avila und Herrn Matthias de Carvalho verschafft hat, welche auf dem dort im J. 1863 abgehaltenen internationalen Congreß erstattet worden waren; endlich in mehr als einer Hinsicht Sr. Excellenz dem Herrn Vizconde de Seisal, Gesandten Sr. Maj. des Königs von Portugal in Brüssel; — Herrn Moritz Block und Herrn Couvreur (von der Indépendance belge), welche sämmtlich uns für unsere Zwecke mit dem freundlichsten Eifer unterstützt haben.

den Ruhm der spanischen Ritter; aber sie vermengten ihre Interessen so wenig mit denen ihrer Nachbarn, daß sie sich vielmehr so bald als möglich, im Anfang des 12ten Jahrhunderts, als ein gesondertes Königreich unter einem französischen Herrscherhause constituirten. Ein Abkömmling Hugo Capets, Heinrich von Burgund, welcher nach der Halbinsel gekommen war auf Abenteuer, um sich ein Unterkommen zu suchen, ward 1095 von Alfons VI, dem König von Leon und Castilien, dessen natürliche Tochter Theresa er geheirathet hatte, zum Grafen von Portugal ernannt. Der Name Portugal erscheint hier zum erstenmal in der Geschichte: er bezeichnete damals nur ein Stück der Provinz Beira. Nach dem Tode seines Schwiegervaters sagte sich Heinrich von der castilischen Oberherrlichkeit los; sein Sohn und Nachfolger, Alfons I. Henriquez, nahm den Königstitel definitiv an, im Jahre 1140, indem er nur den Papst als seinen Oberlehensherrn anerkannte, was ihm eine Schutzwehr gegen die castilischen Ansprüche sein mußte. Im nächsten Jahrhundert war Portugal schon innerhalb derselben Grenzmarken constituirt, welche es bis heute behalten hat.

Während die burgundische Dynastie sich nach außenhin überall Achtung verschaffte, trug sie auch im Innern mächtig zur Hebung der Civilisation bei. Das später unter klerikaler Herrschaft in Unwissenheit versunkene Portugal galt in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts mit mehr oder weniger Grund für eines der gebildetsten Länder Europas; wenigstens war es durchaus nicht hinter andern zurückgeblieben. Den Anstoß dazu verdankte es einem ausgezeichneten Fürsten, Dom Diniz (Dionysius), genannt o rei lavrador, der König Landbauer, derselbe, von welchem das Volk noch jetzt sagt:

O rei Dom Diniz
Que fiz quanto quiz!

(Der König Dom Diniz, der that was er wollte!) Erzogen von einem gelehrten französischen Prälaten, Aymeric d'Ebrard, welcher in seinem Geiste die edelsten Regungen zu wecken wußte, begnügte er sich nicht damit, den Landbau zu heben, und den künftigen Reichthum seines Landes zu sichern, indem er die Gründung einer Marine und die Ausdehnung der Handelsbeziehungen begünstigte; er suchte auch, soweit er es vermochte, Licht und Aufklärung zu verbreiten.*)

In seiner Hauptstadt gründete er im Jahr 1290 jene berühmte Universität, welche 18 Jahre später nach Coimbra verlegt, dann von Alfons VI 1338 wieder nach Lissabon übergeführt, und endlich 1557 von João III für immer nach Coimbra zurückversetzt wurde, wo sie noch heute blüht. Dom Diniz that noch mehr, er ließ sich, was für jene Zeit höchst bemerkenswerth ist, die Bildung der untern Classen seines Volkes angelegen sein: er gründete Elementarschulen, deren Beruf, wie er selbst sagte, darin bestehen sollte, die Menge aufzuklären, und sie vor den abergläubischen und verdummenden Geschichten zu bewahren, welche der Klerus sie glauben machen wollte, um seine Suprematie zu befestigen. Diese Vorsorge, wenn sie je wirklich zur That wurde, scheinen übrigens nicht alle seine Nachfolger getheilt zu haben. Zwar der König Dom Duarte, Verfasser des Leal Conselhero, und sein Sohn Alfons V, welcher die erste königliche Bibliothek in Portugal gründete, übten einen fruchtbaren Einfluß auf die wissenschaftliche Bildung ihres Landes, Alfons namentlich bemühte sich eifrigst, mit dem Gang der geistigen Bewegung an der Universität zu Paris Schritt zu halten; allein wenn auch die alma mater zu Coimbra sich auf der Höhe der Wissenschaft hielt, wie man es damals verstand — was aber nicht viel sagen will —, so scheint es jedenfalls nicht, daß die Massen bedeutenden Vortheil aus den edeln Entschließungen des Königs Diniz geerntet haben. Ein famoser Erlaß der Municipalität von Lissabon, aus dem Jahre 1385, bezeugt, daß die gröbsten abergläubischen Gebräuche im Schwange giengen, und

*) Dom Diniz fand Gefallen an der lateinischen Literatur, und suchte den gleichen Geschmack auch unter seinen Landsleuten einzuführen, sagt Osorio (ap. Denis.). Auch Dichter war er. Seine Verse sind herausgegeben worden von Gaetano Lopez Moura.

der Unfug so arg war, daß die kirchliche Macht selber in der Entfaltung der größten Energie vorangehen mußte, um die Misbräuche zu unterdrücken. Urkundliche Nachweise über die Elementarschulen fehlen bis zum 18ten Jahrhundert vollständig; wir finden nur in einer von Ferdinand Denis mitgetheilten statistischen Nachricht, daß es im Jahre 1551 in Lissabon 7 Lehrer der Grammatik gab, 34 welche lesen lehrten, 13 öffentliche Schulen für das Orgelspiel, 14 wo man tanzen lernte und 4 Fechtschulen, ungerechnet die zahlreichen Privatfechtmeister, welche den Adel in der Fechtkunst unterwiesen. Nur 2 Schullehrerinnen waren vorhanden, um die Mädchen das Lesen zu lehren! Dagegen 12 öffentliche Schreiber und 430 Goldschmiede. Hierin hat man mit einem Blick die ganze alte Civilisation Lissabons. Ein venetianischer Gesandter vom Ende des 16ten Jahrhunderts berichtet, daß man in Lissabon eine sehr große Anzahl portugiesischer, castilianischer, italiänischer und lateinischer Bücher verkaufe, der Kaufpreis sei aber so theuer, daß die meistentheils armen Studenten sie lieber Tag für Tag gegen einen bestimmten Miethzins entlehnten. Die Hauptschule war die von Santa Cruz, welche die alten Geschichtschreiber hochpreisen; mehrere geschickte Lehrer waren für dieselbe eigens von Paris verschrieben worden. Was die Universität Coimbra betrifft, so war sie wirklich blühend zu der Zeit als Camoens daselbst studirte (1539). Der Professor Diego de Gorea, welcher späterhin Buchanan nach Coimbra brachte und die Aristotelische Philosophie gegen Petrus Ramus vertheidigte, wurde unter die gelehrtesten Humanisten Europas gerechnet; der Deutsche Vinzenz Fabricius lehrte das Griechische so vortrefflich, daß Kleynaerts (Clenardus) darüber ganz außer sich gerieth vor Begeisterung, Pedro Nunez glänzte als Mathematiker und Physiker,*) der Pariser Brissot erneuerte die Lehre des Hippokrates; mit einem Worte, in allen Facultäten verbreiteten ausgezeichnete Lehrer die Schätze ihrer Gelehrsamkeit unter einer lernbegierigen Jugend und ließen dieselbe die Feinheit ihrer Dialektik anstaunen.

Die königliche Linie von Aviz, 1385—1580, welche als ein Seitenzweig des burgundischen Hauses auf dem Throne folgte, richtete ihre Thätigkeit vorzugsweise auf Eroberungen und Entdeckungen, auf die Gründung der Colonialmacht Portugals. Sie konnten die natürlichen Anlagen ihrer Unterthanen nicht passender verwenden, den ritterlichen Sinn derselben nicht besser beschäftigen: der Ocean öffnete vor ihnen sein weites Feld und lud sie gleichsam ein zu fernen Seezügen. Im Laufe dieser glänzenden Periode entdeckten ruhmreiche Seefahrer den Weg nach Indien (Vasco de Gama 1498), gründeten Francisco de Almeida und Alfonso de Albuquerque daselbst mächtige Reiche, entdeckte Alvarez Cabral Brasilien 1500, und erreichte der Reichthum des Mutterlandes seinen höchsten Gipfel. Aber die in Lissabon zusammenströmenden Schätze wurden eine Ursache des Sinkens, die Bevölkerung wurde entnervt, das Land durch die Auswanderung entvölkert; das verhängnisvolle Wirken der Inquisition führte vollends eine Herrschaft der geistigen und sittlichen Erniedrigung herbei. Der religiöse Fanatismus, die schrankenloseste Willkürherrschaft, die gröbsten Unordnungen in der Verwaltung verdunkelten die 60 Jahre der spanischen Regierung (1581—1640). Die Marine ward zu Grunde gerichtet, die reichen überseeischen Besitzungen kamen an die Niederländer. Aufs äußerste gebracht durch die Härte und Habsucht des allmächtigen Olivarez, Ministers des geistesschwachen Philipp IV, empörten sich endlich die Portugiesen 1640, errangen ihre Selbständigkeit wieder, und vertrauten ihr Geschick dem Hause Bragança. Der Frieden mit Spanien wurde abgeschlossen 1688, die afrikanischen Besitzungen und Brasilien kamen an ihre alten Herren zurück, aber das Volk, in Unwissenheit und Aberglauben eingeschläfert, schien seine Vergangenheit vergessen zu haben. Der Handel hob sich nicht wieder, die Industrie wurde durch den Vertrag von 1703 den Engländern zum Opfer gebracht, das Land blieb brach liegen. Die Jesuiten und der Adel schöpften

*) Vergl. Ensaio historico sobre a origem e progressos das mathematicas em Portugal por Francisco de Borja Garção Stockler.

fortwährend den Reingewinn der Einkünfte des Reichs ab. Bevor wir weiter über die nun folgenden, den gegenwärtigen Zustand vorbereitenden Ereignisse reden, ist es unerläßlich, auf die Einführung der berühmten Gesellschaft Jesu in Portugal zurückzugehen, und ihre Einmischung in die Angelegenheiten des öffentlichen Unterrichts zu constatiren.

Im Jahre 1540 erbat sich König Dom João IV von der römischen Curie zwei Väter Jesuiten, welche ihm auch sofort zugesendet wurden *). Der eine derselben war Franz Xaver, der Apostel Indiens. Als dieser im folgenden Jahre schon abgesegelt war, beschloß der König sofort, in Coimbra, neben der Universität, jenes berühmte Collegium zu stiften, aus welchem in der Folge so viele Missionäre hervorgiengen, und welches in der philosophischen Welt sich so hohen Ruhm erwarb durch sein treues Festhalten an dem aristotelischen System des Mittelalters. **) Das Collegium zu Coimbra war das erste, welches die Gesellschaft besessen hat, und sie hat auch später nie ein bedeutenderes gehabt. Man lehrte daselbst die s. g. freien Künste, d. h. die Sprachen, Griechisch und Hebräisch mitbegriffen, die schönen Wissenschaften und die Philosophie; was zusammen dem untern Curse oder Vorbereitungsunterricht der benachbarten Universität entsprach (der höhere Curs umfaßte das Recht, die Medicin und die Theologie). Die Väter erhielten vom König die gleichen Rechte wie die Universität, und sie machten auf vollkommene Unabhängigkeit von derselben Anspruch. Die Universität, anfangs gleichgültig, regte sich doch endlich; 1545 nöthigte sie das Collegium, ihr seine Pforten zu öffnen, und seine Curse einer Inspection zu unterwerfen. Nun folgten nachdrückliche Reclamationen und ein langer Kampf, welcher am Ende zu Gunsten des Ordens entschieden wurde. Das Volk protestirte lebhaft, aber umsonst: der König führte im Jahr 1550 das neue Institut in eigener Person in ein schönes, reich dotirtes Gebäude ein, zu welchem er selbst die Plane entworfen hatte. Im Jahr 1553 wurden die Jesuiten auch in Beziehung auf die Theologie von der Universität unabhängig; zwei Jahre später gehörte die halbe Universität ihnen: die Professoren aus dem Laienstande, welche bis dahin mit dem Unterricht in dem unteren Curse betraut gewesen waren, wurden mit lebenslänglichen Pensionen entlassen. Eine königliche Ordonnanz, von einer päpstlichen Bulle bestätigt, räumte alle untern Classen der Compagnie ein, stiftete für sie ein unabhängiges Einkommen und befreite sie von jeder Aufsicht. Im J. 1558 ließ sie sich die akademischen Rechte für die Prüfungen in der Philosophie verleihen, obwohl die Kosten der Universität verbleiben sollten. Seitdem kam, trotz einer letzten Anstrengung der Ueberwundenen, die Erziehung der Jugend ganz in ihre Hände. Das Collegium von Coimbra hatte gewöhnlich 2000 Zöglinge, und setzte der Invasion der modernen Ideen triumphirend seinen philosophischen Katechismus entgegen, bis zu dem Augenblick, wo eine von dem energischen Pombal eingesetzte königliche Commission die alten Beschwerden aufs neue weckte und gegen die Lehrweise der Gesellschaft eine Anklage in gerichtlicher Form erhob. Dieses 19 Jahre nach der Vertreibung der Jesuiten veröffentlichte Actenstück, sagt B. St. Hilaire, trägt noch die deutlichen Spuren des gerechten Zornes, welcher dasselbe eingegeben hatte.

Es wäre ungerecht, wenn man den Jesuiten allein den Verfall Portugals Schuld geben wollte; aber mit H. De Saint-Priest (Geschichte des Sturzes der Jesuiten, Cap. 1) muß man zugeben, daß sie keineswegs unthätige Zuschauer dabei waren, und zugleich mit dem auswärtigen Einflusse, welcher gleichzeitig mit ihnen in Portugal ein-

*) S. Antonius Franco, Synopsis annalium Soc. Jesu in Lusitania. Aug. Vindel. 1726 fol.

**) Es ist nicht zu bezweifeln, daß die arabischen Peripatetiker viel dazu beigetragen haben, daß auf der Pyrenäenhalbinsel der Baum der Scholastik so kräftig blühte, dessen letzte Pfleger die Jesuiten von Coimbra waren. Jahrhunderte lang wirkte alles zusammen, um in diesen Ländern die Bewegung der Geister in enge Grenzen einzuschließen. Alles Wissen wurde auf abstracte, unbewegliche Formeln zurückgeführt, und auf den blindesten, intolerantesten Dogmatismus.

drang, nicht wenig dazu beigetragen haben. Wenn die Annalen ihrer Missionen jenseits des Oceans ewig glorreiche Blätter enthalten, kann man sie andererseits nicht von der Schuld freisprechen, im Süden Europas daran gearbeitet zu haben, Fürsten und Völker in jenen Zustand der Kindheit zurücksinken zu lassen, welcher ihr Ideal in Paraguay war. Sie bildeten einen wirklichen Staat im Staate, und ihre geheimnisvolle Macht zeigte sich während eines Zeitraums von zwei Jahrhunderten in Maßregeln, welche auf die Länge die lebenskräftigste Nation hätten verdummen müßen. Man kann gewiße einzelne Handlungen des großen Reformators Pombal (Sebastião de Carvalho) mit Strenge verurtheilen, aber stets wird dem Minister Dom José des ersten der Ruhm bleiben, den gordischen Knoten durchhauen zu haben. Mit eisernem Willen und mit der Klarheit eines überlegenen Geistes unternahm er das große Werk der Regeneration seines Vaterlandes. Seine glühende Thätigkeit warf sich auf alles, auf die Armee, die Marine, auf den Anbau des Landes und zumal auf den öffentlichen Unterricht. Er begann mit einem Blitzstrahl, mit der Austreibung der Jesuiten und der Beschlagnahme ihrer Güter. Aber wie Joseph II „machte er den zweiten Schritt vor dem ersten" und wollte seine Neuerungen despotisch durchsetzen. In Ungnade gefallen starb er verlassen und einsam. Doch die Ideen sterben nicht: bis zum heutigen Tag schwebt Pombals Geist über den intelligenten Classen der portugiesischen Nation.

Der Jesuitenorden war also mit einem Federstrich vertrieben aus seinen 24 großen Collegien und seinen 17 Residenzen; mit einem Schlage hatte er seinen Einfluß und seine Reichthümer eingebüßt. Zu gleicher Zeit (28. Juli 1759) wurde die Secularisation des Unterrichts decretirt. Facultäten der Philosophie und Mathematik wurden der Universität in Coimbra zugefügt*). Pombal beschloß außerdem die Gründung je einer Primärschule in jeder Gemeinde des Königreichs (1772); bis dahin zählte man deren nicht mehr als 400 in der ganzen portugiesischen Monarchie. Griechisch und Latein wurden bisher nur noch in den Klöstern gelehrt: Pombal gründete nicht weniger als 257 lateinische Elementarschulen in den festländischen Provinzen, er errichtete 21 Lehrstühle der Rhetorik, der Geschichte und Literatur**); 27 Schulen der Philosophie, in welchen man ein Jahr lang dem Studium der Logik, Metaphysik und Moral obliegen sollte***); endlich 8 griechische Schulen †). Dem Bau wurde die Krone aufgesetzt durch die Einrichtung eines obersten Studienrathes, bestehend aus dem Rector und 5 Professoren der Universität Coimbra mit einem Secretär und 6 weiteren Beamten; eine Steuer auf Wein und Branntwein, unter dem Namen subsidio literario, diente zur Bildung des Budgets für den öffentlichen Unterricht, und zur Deckung der Kosten jener obersten Behörde, welche mit der allgemeinen Aufsicht über die königlichen Anstalten betraut war. Die Seminare für die Priesterschaft, welche unter die Ueberwachung der Bischöfe und Patriarchen gestellt waren, wurden mit kirchlichen Gütern und Einkünften dotirt; die Ermächtigung Privatschulen zu halten, wurde sowohl Mönchen als Laien ertheilt, unter der Bedingung, daß sie sich der Oberaufsicht der Regierung unterwerfen müßten.

Der Reformplan für die Universität Coimbra war nach dem Muster der damals in hoher Blüte stehenden italiänischen Universitäten entworfen; mehrere Professoren wurden sogar aus Italien berufen, um die neuen Lehrstühle einzunehmen. Aber nach

*) oder vielmehr sollten zugefügt werden, denn der Beschluß stand nur auf dem Papier und wurde nicht ausgeführt.

**) nämlich 4 in Lissabon; und je einen in den Städten Setubal, Thomar, Leiria, Arganil, Aveiro, Pinhel, Vizeu, Lamego, Guarda, Castello Branco, Porto, Penafiel, Guimarães, Braga, Braganza, Evora, Faro.

***) und zwar 8 in Lissabon (in den Klöstern da Graça, S. Domingo, S. Pedro de Alcantara und Nossa Senhora de Jesus), die übrigen an den in der vorigen Note genannten Orten, und außerdem noch in Portalegre, Elvas und Beira.

†) in Lissabon 4, je eine in Porto, Braga, Evora und Faro.

Pombals Sturz (1777) nahm alles wieder den alten Gang. Ein unwissender Klerus, ein Adel mit kleinlichen Vorurtheilen nahm die Leitung der Dinge von neuem in die Hand. Der akademische Unterricht ward derisorisch: es gab eine Zeit, in welcher man ein Diplom erhalten konnte, indem man durch einen Bedienten die Examensgebühren an die Behörde sandte, welche es zu ertheilen hatte. Der Schulbesuch der Elementarschulen nahm so sehr ab, daß während noch bis 1807 jährlich 24,000 Schüler angegeben wurden, diese Zahl von 1817 bis 1828 auf durchschnittlich 8000 Schüler herabsank.*) „Wir haben gar keine Ahnung von der Unwissenheit, die uns umgiebt," rief einmal der Portugiese d'Oliveira, „wir müßen ins Ausland kommen, wenn uns die Augen aufgehen sollen!"

Der Geisteszustand der Königin Marie, der Wittwe des im J. 1786 verstorbenen Königs, welcher Pombal gestürzt hatte, war Veranlassung, daß die Zügel der Regierung den Händen des Kronerben, des Prinzen von Brasilien,**) anvertraut wurden, im J. 1799. Zwischen englischem und französischem Einfluß schwankend, zog sich der Regent am Ende den Zorn Napoleons I zu durch seine Weigerung, nach dem Bruch des Friedens von Amiens seine Häfen den Engländern zu verschließen. Junot fiel 1807 in Portugal ein, die königliche Familie mußte nach Brasilien fliehen, „das Haus Braganza hatte in Portugal aufgehört zu regieren." Es blieb dort bis 1821. Die Portugiesen klagten nicht ohne Grund, daß sie nun auch nach der Vertreibung der Franzosen zur Erledigung der dringendsten Angelegenheiten sich nach einer fernen Colonie wenden müßten: andererseits hatte während dieser Zeit Brasilien gelernt, sich nicht mehr als Provinz behandeln zu lassen. Die Revolution von 1820, welche die Rückkehr des Königs nach Europa entschied, hatte die unmittelbare Folge, gemäß dem Fortschritt der öffentlichen Meinung, das Mutterland in die Bahnen des Constitutionalismus zu leiten: da aber von den Cortes den Brasilianern Gleichheit der Rechte verweigert wurde, so protestirten diese, indem sie sich offen vom Mutterlande trennten und sich eine Constitution auf ihre eigene Rechnung gaben, ohne sich übrigens von der Dynastie Braganza loszusagen. Eine erste absolutistische Reaction Dom Miguels scheiterte: sein Bruder Dom Pedro, der älteste Sohn Dom João VI verfügte über seine europäische Krone zu Gunsten seiner ältesten Tochter Dona Maria da Gloria. Er hat die Ehre, in der kurzen Zeit, welche er den Angelegenheiten Portugals damals widmete, diesem Königreich die Carta gegeben zu haben (29. April 1826), welche noch heute besteht. Die nächstfolgenden Jahre sahen Portugal gebeugt unter der miguelistischen Tyrannei. Dieser Zustand nahm erst 1832 ein Ende. Zwei Jahre nachher capitulirte Dom Miguel, der sich so lange noch hinter seinen letzten Bollwerken gehalten hatte; Dom Pedro schied aus dem Leben, und seine Tochter Dona Maria, von den Cortes für volljährig erklärt, hätte wohl eine neue Aera des Glücks und Gedeihens für ihr unglückliches Land begonnen, wenn nicht die Eifersucht und Leidenschaftlichkeit der Staatsmänner, ihr versteckter Eigennutz und Ehrgeiz einerseits und die Aufregung der demokratischen Partei andererseits fortwährend neue Unruhen erzeugt hätten. Von 1836 bis 1851, in 15 Jahren, zählt man nicht weniger als 17 aufständische Erhebungen in Portugal! Nach der Militärrevolution des Marschalls Saldanha (1851) mußten einige Veränderungen der Charte vorgenommen werden; die Fortschrittspartei, welche bis dahin in den Cortes gegenüber von den königlichen Rechten nicht Maß noch Zügel gekannt hatte, verstand sich nun dazu, die Regierung zu unterstützen; man konnte endlich auf dauernde Ruhe hoffen. Die Regierung Dom Pedros V begann 1855 unter den besten Auspicien und gewährte die schönsten Aussichten in die Zukunft, aber Portugal mußte den jungen geliebten Fürsten schon am 11. Nov. 1861 ins Grab sinken sehen. Sein Bruder Dom Luiz, wie er, in

*) So Minutoli. Nach Vogel hätte man im J. 1820 873 Schulen mit ungefähr 30,000 Schülern gezählt. Beide Schriftsteller sind übrigens in Beziehung auf die Hauptfragen einig.

**) Den Königstitel nahm er erst 1816 an.

liberalem Geiste erzogen und beseelt von den edelsten Absichten, verfolgt jetzt eifrig die Erfüllung der seit Pombal angeplanten Reformen, welche früher durch die beständigen Revolutionen gehindert, unter der vorigen Regierung nur zum Theil ausgeführt worden waren. Die heftigen Bewegungen haben ihren Abschluß gefunden. Die lusitanische Nation, so lange darniedergehalten vom Obscurantismus und von egoistischen Leidenschaften, nimmt allmählich den Rang wieder ein, der ihr gebührt in der großen Familie des civilisirten Europa.

Es ist leicht einzusehen, daß die fremden Invasionen einerseits, die Bürgerkriege andererseits die Regierung lange Zeit hindurch nicht an den öffentlichen Unterricht denken lassen konnten. Die Revolution von 1820 trug in dieser Beziehung erst 1834 Früchte, als die Liberalen vollständig gesiegt hatten. Bis dahin war der classische Unterricht in den Händen des Klerus und der religiösen Orden; jetzt wurde er infolge der Unterdrückung der Klöster definitiv in die Hände der Laien gebracht. Die Constitution von 1826 enthielt die formelle Verheißung einer regelmäßigen Organisation des Unterrichts; sie sicherte allen Portugiesen das Recht auf Elementarunterricht, und decretirte die Gründung von Gymnasien und Universitäten, wo die Wissenschaften und Künste gelehrt werden sollten (Artikel 145. §§ 28. 29. 31): aber die Ereignisse machten die Verkündigung eines organischen Gesetzes erst möglich im J. 1836. Als nun aber die Aufmerksamkeit einmal auf diesen Gegenstand gerichtet war, häuften sich dafür die Reformprojecte bis ins Unübersehbare, und der außerordentliche Eifer der Theoretiker wurde nur übertroffen durch ihre Gleichgültigkeit für die praktische Ausführung ihrer Ideen. Minutoli sprach sich hierüber im J. 1855 folgendermaßen aus (Bd. I S. 374): „Die Gesetzgebung drängte die Verwaltung zurück, das heißt: die Theorie ließ die Praxis nicht aufkommen. Leider dauert dies bis auf den heutigen Tag fort, und ich habe in den letzten Kammerdebatten die Ruhe und Geduld des Ministers des Innern bewundert, der den jugendlichsten und bestgemeinten, aber oft in der That höchst unreifen Schulreformvorschlägen und Reorganisationsplänen mit stoischer Geduld und Ausdauer sein Ohr leihen mußte. Als ich diese Materie etwas genauer ins Auge faßte und die Geschichte der Gesetzgebung über den Elementarunterricht studirte, wurde mir ganz schwindlich bei den massenhaften Sammlungen von Cartas Regias, Cartas de Lei, Decretos, Avisos, Portarias, Alvarás, Decisões, Resoluções, Provisões de Providencias und Circulares; ich versuchte zu zählen, hörte aber aus Ungeduld im zweiten Hundert auf."

Es ist zuzugeben, daß der Mangel an Normalschulen und an tüchtigen Lehrern lange Zeit die guten Absichten der Regierung lähmte, auch ist zu beherzigen, daß vielleicht in keinem Lande in Europa die Jagd nach Ehrenstellen und die Sucht nach äußern Auszeichnungen so weit getrieben wird wie in Portugal; nun aber ist der Beruf des Lehrers ein bescheidener und wenig glänzender, daher werden in einem solchen Lande solche mühevollen und gering bezahlten Stellen wenig gesucht. Es war der ganze Eifer und die ganze Einsicht der neuen Verwaltung nöthig, um endlich den Anstalten jeder Kategorie einen nachdrücklichen Impuls zu geben, und die officiellen Beschlüsse wirklich und ernstlich zur Ausführung zu bringen, die bis dahin kaum mehr als pia vota gewesen waren.

I. Elementarunterricht. (Instrucção primaria). A. Gesetzgebung. Die Schulreform begann officiell, wie schon bemerkt, mit dem Jahr 1836. Die Verordnung über den Primärunterricht wurde verfaßt von dem Doctor José Alexandro de Campos, Vicerector der Universität Coimbra, nach den Arbeiten verschiedener vorbereitender Commissionen, und veröffentlicht den 15. Nov. des genannten Jahrs. Er giebt ein allgemeines System der Reorganisation, dessen einzelne Theile sorgfältig coordinirt und nach einander in gesonderten Heften im Druck herausgegeben wurden zum Gebrauche der verschiedenen Kategorien von Lehrern. Die Verordnung vom 20. Sept. 1844, welche 10 Titel enthält und den öffentlichen Unterricht aller Stufen umfaßt, modificirte und vervollständigte jenen ersten Entwurf durch mehrere wesentliche Bestimmungen; die besonderen

Vorschriften für die Primärschulen datiren vom 20. und 30. Decbr. 1850. Auf die Verordnungen in Beziehung auf die Verwaltung, auf Schulinspection u. s. f. werden wir später zu sprechen kommen.

Der Schulunterricht ist obligatorisch, es findet Schulzwang statt. Die Verordnung von 1836 setzte nur fest, daß alle Familienväter strenge gehalten sein sollten, ihre Kinder zur Schule zu schicken, und wies die Gemeindebehörden, die Geistlichen und die Lehrer selbst an, den Eifer der Gleichgültigen durch alle Mittel der Ueberzeugung anzufeuern. Die Verordnung von 1844 geht weiter, sie droht mit Strafen. Die Eltern und Vormünder sind verpflichtet, bei Strafe eines Verweises und späterhin einer Geldbuße von 500 bis 1000 Reis,*) ihre Kinder, Pflegebefohlenen oder Untergebenen vom 7. bis 15. Jahre zur Schule zu schicken, sobald sie weniger als eine Viertelslegoa von der Anstalt wohnen (Art. 32). Wenn die Kinder 15 Jahre alt geworden sind, ohne Lesen und Schreiben zu lernen, so verlieren die Eltern oder Vormünder auf 5 Jahre ihre politischen Rechte (Art. 35). Keiner übrigens kann diese Rechte ausüben, der nicht lesen und schreiben kann (Art. 36). Die Aushebung für den Militärdienst zu Lande und für die Marine trifft vorzugsweise die nicht geschulten Individuen (Art. 35): die andern haben dagegen den Vorzug für alle Arten von öffentlichen oder Gemeindeämtern (Art. 38). Die Bestimmungen des Art. 32 (s. ob.) sind nicht anzuwenden auf die Eltern, welche ihre Kinder außerhalb der öffentlichen Schulen haben unterrichten lassen, wenn die Kinder dem Minimum der vom Gesetz verlangten Kenntnisse genügen; ferner nicht auf solche, welche sich in der materiellen Unmöglichkeit befinden, ihre Kinder zur Schule zu schicken; endlich kann solchen Kindern, welche einen Theil des Tages zu arbeiten haben, erlaubt werden, daß sie täglich nur an einer einzigen Lehrstunde Theil nehmen.

Der Primärunterricht ist vollständig unentgeltlich. Indessen giebt es neben den auf Staatskosten unterhaltenen Schulen auch freie oder Privatschulen (Verord. v. 1836, Art. 2); als solche werden betrachtet diejenigen, welche von den Municipalräthen, von den Kirchspielcomités, von Associationen und Brüderschaften gegründet sind (Verord. v. 7. Juni 1848), sie unterliegen übrigens, wie alle andern, der Ueberwachung der Staatsbehörde. Der Unterricht ist also frei in einem gewißen Rahmen: nicht so frei, wie in Belgien zum Beispiel.

Der Unterricht ist weltlich, in dem Sinne, daß der Priester in keinerlei Weise in die Schule eingreift.**) Doch beginnt und schließt jede Lection mit Gebet (die Gebete aus dem Anhang des in der Instruction von 1824 empfohlenen Catecismo pequeno de Doutrina). Außerdem soll der Lehrer jeden Sonntag seine Schüler in die Messe führen und darauf sehen, daß sie mit Gebetbüchern versehen sind; endlich lehrt er sie die Fundamentalartikel der christlichen Lehre, und bereitet sie vor auf den Empfang der Sacramente, zumal der ersten Communion; er liest ihnen eine approbirte Uebersetzung der Sonntags-Episteln und Evangelien vor, und wenn bei der Messe gepredigt wird, nimmt er Montags die Hauptpuncte der Predigt mit ihnen durch, damit das heilige

*) 25 Sgr. bis 1 Rthlr. 20 Sgr., den Thaler mit Minutoli zu 600 Reis gerechnet: gewöhnlich steht der Curs indessen höher.

**) Und doch ist die römisch-katholisch-apostolische Religion als Staatsreligion anerkannt. Minutoli (I, S. 371) macht auf eine weitere Inconsequenz aufmerksam. Die Theologie Studirenden haben freie Wahl zwischen den Seminarien einerseits und den Collegien oder der Universität andererseits, um sich vorzubereiten zum Empfang der Weihen. Natürlich ist der Klerus mit diesem Stande der Dinge nicht sehr zufrieden. Aber seine ehemalige Macht hat in Portugal so traurige Erinnerungen hinterlassen, das Mistrauen, welches er einflößt, ist so tief, daß er nur dabei verlieren könnte, wenn er zu laut klagen wollte. Sein Stillschweigen bedeutet keineswegs eine Anerkennung der bestehenden Einrichtung, es ist nichts als eine von der Klugheit gebotene Haltung.

Wort dauernde Früchte trage, und damit die Schüler sich an Aufmerksamkeit gewöhnen (Reglement vom 20 Dec. 1850, Art. 17—23).

a) Die Verordnung von 1836 kannte nur eine Art von Primärschulen, in welchen man lehrte 1) Lesen, Schreiben und Rechnen. 2) Moral, christliche Glaubenslehre, und civilidade (Anstand, Höflichkeit). 3) Die Elemente der portugiesischen Grammatik. 4) Allgemeines aus der Geschichte und Geographie, und die portugiesische Constitution. 5) Linearzeichnen. 6) Gymnastik (Uebungen dem Alter der Kinder angemessen, Art. 2). Die Verordnung von 1844 brachte ein complicirteres System zur Herrschaft, welches, wenn man nach den bis heute erzielten Erfolgen urtheilen will, für Portugal verfrüht erscheint. Die Lust nach Neuerungen mag den Gesetzgebern von 1844 durch den Einfluß parlamentarischer Rivalitäten eingegeben worden sein. Dieses System setzt zwei Stufen von Schulen: die der untern Stufe sind allein gediehen. Der Unterricht der niedern Schulen (1te Stufe) umfaßt Lesen, Schreiben, Rechnen; allgemeine Grundsätze der Moral, christliche Glaubenslehre und Höflichkeit; grammatische Uebungen; Elemente der Chorographie und portugiesischen Geschichte. Der höhere Primärunterricht (2te Stufe) umfaßt portugiesische Grammatik, Linearzeichnen, allgemeine Geographie und Geschichte, heilige Geschichte (Altes und Neues Testament); Arithmetik und Geometrie mit Anwendung auf die Gewerbe; Buchhaltung. Die Regierung behält sich vor, das Programm nach Bedürfnis noch zu erweitern (Art. 1). — In den überseeischen Besitzungen giebt es ebenfalls Primärschulen und gewöhnliche Schulen, in welchen der Unterricht weniger ausgedehnt ist. Sie wurden eingerichtet durch eine Verfügung (portaria) vom 14. Aug. 1845 (Legislacão S. 169—172).

b) Alle zur Zeit der Verordnung existirenden Primärschulen sind als Schulen der ersten Stufe beibehalten worden (Art. 4). Die Regierung hat stets das Recht neue einzurichten, von beiden Stufen, wenn sie es für angemessen hält. Was die Schulen der zweiten Stufe betrifft, so wird denjenigen Gemeinden (concelhos) der Vorzug gegeben, welche ein Local und ein Mobiliar dem Staate zur Verfügung stellen (Art. 7). Ueberall, wo ein Schulhaus sich befindet, ist es dem Lehrer untersagt, den Unterricht in seiner Wohnung zu geben (Art. 8). Im entgegengesetzten Fall hat er diese Befugnis; er kann sogar das Local wählen, welches ihm das passendste ist, vorausgesetzt, daß es hinlänglich geräumig, anständig, gut meublirt, endlich in der Mitte der Einwohnerschaft gelegen sei (Reglem. vom 20. Decbr. 1850, Art. 5). Die Schulcommissäre wachen darüber und berichten über ihre Warnehmungen an den Oberstudienrath. — Die Schulhäuser gehören theils dem Staat, theils den politischen Gemeinden, theils den Kirchspielen. Man giebt den Localen den Vorzug, welche für die Trennung der Geschlechter eingerichtet werden können, wofern man nicht die Mädchenschule in ein besonderes Gebäude verlegen kann (Das. Art. 1). Die bauliche Unterhaltung der öffentlichen Schulhäuser geschieht auf Kosten der Gemeinde, ebenso die Anschaffung des Mobiliars u. s. f. Die hiefür bestimmten Fonds fließen aus den Einkünften der Gemeinde oder der Kirchspielcomités (juntas de paroquia), welche in gewißen Beziehungen, wie man sieht, eine Aehnlichkeit mit den Wohlthätigkeitsanstalten und Stiftungsverwaltungen der Gemeinden in andern Ländern haben (vgl. Minutoli I S. 223). Rechnung wird jedes Jahr vor dem Districtsrath abgelegt, welcher auch von Amtswegen die Quote des Beitrags für jede Corporation bestimmt (Reglem. v. 20. Dec. 1860, Art. 2). An Orten, welche keine Schulhäuser haben, sind die Verwaltungsbehörden, die Schulcommissäre und die Delegirten des Oberschulraths aufgefordert, allen ihren Eifer aufzubieten, um den Bau angemessener Locale zu veranlassen, durch Privatsubscription, durch Geschenke und freiwillige Beiträge (Das. Art. 3). Bei dem Mangel einer öffentlichen Schule in einer Gemeinde kann die Ortsverwaltung mit Zustimmung des Districtsraths dem Geistlichen oder irgend einer andern Person, welche sich bereit erklärt den Unterricht der Kinder zu übernehmen, eine Gratification zuerkennen.

Die Kirchspielcomités und andere Corporationen können die gleiche Ermächtigung erhalten (Verordn. von 1844, Art. 9).

c) Die Verordnung von 1844 befiehlt die Gründung von Normalschulen zur Bildung von Lehrern. Dem Herzog von Loulé, gegenwärtigem Präsidenten des Ministerraths, verdankt man die Verwirklichung dieser vortrefflichen Maßregel. Als er an der Spitze des Ministeriums des Innern war, gründete er in der Hauptstadt zwei Normalprimärschulen, die eine für Lehrer, die andere für Lehrerinnen. „Diese Schulen," sagt Mathias de Carvalho „könnten überall als Muster dienen." Der neue Minister des Innern, Anselmo José Braamcamp, geht in derselben Bahn vorwärts, und man darf hoffen, daß in nicht ferner Zeit die Zahl der in diesen Anstalten gebildeten Lehramtscandidaten den Bedürfnissen des Landes entsprechen werde. Man muß freilich gestehen, daß in dieser Beziehung noch viel zu thun übrig bleibt. Der Unterricht in den Normalschulen umfaßt: Kalligraphie, Linearzeichnen, allgemeine und portugiesische Grammatik, Methodologie, Kenntnis der Schulgesetzgebung, Geographie, Chronologie und Geschichte, christliche Glaubenslehre und heilige Geschichte, natürliche Theologie und philosophische Moral, Arithmetik und Geometrie mit Anwendung auf die Gewerbe, Buchhaltung. Der Lehrcurs für die Befähigung zur ersten Stufe dauert ein Jahr, zur Erlangung eines Diploms für die zweite Stufe zwei Jahre. Die Regierung behält sich das Recht vor, das Programm zu erweitern, und den Lehrcurs um ein Jahr zu verlängern. (V. v. 1844, Art. 10, 11). — Wer als Lehramtszögling in die Normalschule zugelassen werden will, muß das 18. Jahr vollendet haben, correct schreiben können, die vier Species, die Elemente der portugiesischen Grammatik, die Fundamentaldogmen der Staatsreligion inne haben, an keiner ansteckenden Krankheit leiden, und kein körperliches Gebrechen haben, welches unfähig macht den Beruf eines Lehrers zu versehen, endlich unbescholtenen Rufes sein (Art. 12). Die Regierung ertheilt 20 Zöglingen der Normalschule, wofern dieselben der Gemeinde nicht angehören, in welcher die Normalschule sich befindet, einen Jahresgehalt von 6 Milreis (10 Thaler), so weit es reicht, oder vertheilt diese Summe unter Zöglinge verschiedener Districte. Der Director der Schule kann wegen schlechter Aufführung die Entziehung dieses Gehalts und die Entlassung der Zöglinge verfügen. Während ihres Aufenthalts in der Schule sind die Lehramtszöglinge vom Militärdienste frei. Der jährliche Aufwand für die Normalschulen zu Lissabon und Porto kann 3600 Milreis (6000 Thaler) nicht übersteigen. (Verordn. v. 1844, Art. 13—17).

Die Normalschule in Lissabon (Lehrerseminar) hat ihr Reglement erhalten am 24. Dec. 1845. Sie wurde eingerichtet in dem prächtigen Gebäude des alten Klosters de S. Jeronymo de Belem neben der Casa pia (zugleich Erziehungsanstalt und Waisenhaus und Taubstummen- und Blindenanstalt, ein Institut, welches sich den vorzüglichsten Europas an die Seite stellen läßt). Das officielle Programm des Unterrichts ist leicht verändert worden, um die zwei Lehrcurse besser abzustufen, und wurde noch vervollständigt durch praktische Uebungen. Die Zöglinge üben sich im Unterrichtgeben in einer wohleingerichteten Primärschule, sie arbeiten im Garten des Hauses, besorgen die Blumen und beschneiden die Bäume, sie turnen in einem der Höfe der Casa pia unter der geschickten Leitung eines preußischen Lehrers, des Herrn Röder. Das Waisenhaus steht mit der Normalschule in enger Verbindung, die Kinder können in derselben zur Theilnahme an den Lehrstunden zugelassen werden, die Normalschule liefert dagegen dem Waisenhause Hülfslehrer. Die Verwaltung besorgt den Tisch der Normalschule, und muß alle Lebensmittel nach dem Preise berechnen, den sie ihr selbst kosten. Das Personal der Schule umfaßt einen Director und drei andere Lehrer, 20 Lehrzöglinge, welche Staatspensionäre sind, und eine unbestimmte Anzahl anderer Zöglinge, Internen, Halbpensionäre, oder Externen. Der Director und die Professoren bilden den Schulrath: der Director allein oder sein Stellvertreter hat die eigentliche

Verwaltung und die Handhabung der Schulordnung; der Schulrath hat die Zöglinge zu prüfen, ihre Fortschritte zu überwachen, und ihre Conferenzen zu organisiren. Der Director hat eine jährliche Besoldung von 400 Milreis (666⅔ Thaler) und freie Wohnung in der Anstalt: die Lehrer mit dem Titel Professoren können, wenn sie unverheirathet sind, ebenfalls in der Anstalt wohnen; sie erhalten jährlich 300 Milreis (500 Thaler). Die Staatspensionäre, wenn sie für den ersten Curs ihr Diplom erhalten haben, können nach einem Beschluß der Regierung auf den Antrag des Oberstudienraths zum zweiten zugelassen werden. Das Schlußexamen wird in Betracht gezogen, wenn ein mit dem Diplom versehener Zögling am Concurs um eine offene Stelle Theil nimmt. (S. nachher unter d). Die Freiheit vom Militärdienst ist auch auf die Externen ausgedehnt, welche überdies unentgeltlichen Unterricht genießen. (Legislação sobre a Instrucção publica etc. S. 253—264). Eine Succursale der Normalschule von Lissabon ist in Santarem im J. 1856 eröffnet worden.

d) Die Primärlehrer führen den Titel professores, wie die Lehrer an den Secundäranstalten, Collegien, Lyceen oder Gymnasien, während die Docenten an der Universität und gleichgestellten Anstalten der instrucção superior nicht Professoren, sondern lentes (d. h. lesende, legentes) catedraticos titulirt werden. Um den Titel eines Primärprofessors zu erlangen, muß man sich einem Concurs und einer öffentlichen, mündlichen und schriftlichen Prüfung in allen an der Normalschule gelehrten Fächern unterwerfen, je für die erste oder für die zweite Stufe. Die Prüfung findet statt in dem Lyceum des Districts, vor einer Jury, bestehend aus einem Präsidenten (einem Studiencommissär oder in dessen Ermangelung dem Civilgouverneur des Districts), einem Secretär (dem Secretär des Lyceums; wenn der District kein Lyceum hat, wird seine Function vollzogen durch einen official habil do governo civil, den der Studiencommissär damit beauftragt), und endlich zwei Examinatoren (titulirten Lehrern, wo möglich aus der Nachbarschaft, in ihrer Ermangelung, zwei Professoren von Secundäranstalten). Um zum Concurs zugelassen zu werden, muß man das 21. Jahr vollendet haben, und ein Gesundheitszeugnis und ein Sittenzeugnis, beglaubigt vom Geistlichen und von der Communalbehörde des Orts, wo der Examinand sich in den letzten 3 Jahren aufgehalten hat, vorweisen. Wenn einmal die Normalschulen hinlänglich viel Candidaten liefern, werden nur noch die zugelassen, welche das Diplom dieser Schulen besitzen (Reglem. v. 30. Dec. 1850, Art. 4). Diejenigen, welche das erstemal nicht bestehen, können um ein neues Examen ansuchen, oder dasselbe auf Jahresfrist aufschieben. Das mündliche Examen dauert wenigstens zwei Stunden; die Fragen sind mehr substantiell als minutiös, und gestatten ebenso sehr die geistige Reife und Tüchtigkeit des Examinanden zu schätzen als seine positiven Kenntnisse. Im schriftlichen Examen berücksichtigt man sowohl Stil und Inhalt als Schönschrift; der Examinand muß eine Vorschrift copiren und eine Linearzeichnung ausführen. Man notirt die Zeit, welche er zur Fertigung seiner Arbeiten braucht. Die Noten sind: sehr gut, gut, genügend, mittelmäßig, null. Das Protokoll der Prüfung wird an den Oberstudienrath eingesendet, mit einem Specialbericht über die bürgerlichen, moralischen und religiösen Eigenschaften jedes Candidaten, über seine Fähigkeit diese oder jene Leistung zu übernehmen, endlich über den Rang, den er im Verhältnis zu den übrigen einnimmt. Der Oberstudienrath zieht bei gleichem Verdienst diejenigen oppositores (Concurrenten) vor, welche ein Diplom von einer Normalschule haben und unter diesen haben wieder die Diplome von älterem Datum den Vorzug. Wenn zwei Diplome das gleiche Datum tragen, geht der ältere Candidat vor. Um so mehr berücksichtigt man natürlich Diplome, welche von einem Lyceum oder von der Universität ausgestellt sind. Je nach den Ergebnissen der Prüfung erfolgt die Ernennung auf eine offene Stelle für die erste Stufe entweder lebenslänglich oder nur auf 3 Jahre: für die zweite Stufe ist sie immer lebenslänglich. Die Ernennungen auf Lebenszeit werden ertheilt durch ein königliches,

vom Minister des Innern ausgestelltes Decret, auf den Vorschlag des Oberstudienraths. Die Ernennung auf 3 Jahre erfolgt nur durch den letzteren, durch eine einfache provisão. Die neu ernannten müßen in 4 Monaten vom Datum ihrer Ernennung an gerechnet auf ihrem Posten sein; andernfalls werden sie betrachtet als die Stelle ablehnend (Verordn. v. 31. Aug. 1836, Reglem. v. 30. Dec. 1850). Die Ermächtigung, eine Privatschule zu eröffnen oder Privatunterricht zu ertheilen, erfolgt auf eine Eingabe, welche das Vorhaben näher auseinandersetzt und begründet, mit Sittenzeugnis u. s. w. und mit Beilegung eines dazu befähigenden Diploms (Verordn. v. 20. Sept. 1844, Art. 84, Reglem. v. 20. Dec. 1850, Art. 42 und 43, desgl. v. 30. Dec. 1850 Art. 21). Die lebenslänglich angestellten Lehrer können um eine vacante Stelle ansuchen, wenn sie Sorge tragen, diese ihre Absicht vor der Eröffnung des Concurses kund zu geben; sind mehrere Bewerber um dieselbe Stelle vorhanden, so wird auf Anciennität Rücksicht genommen. Ein Lehrer, welcher genöthigt ist seine Verrichtungen zu unterbrechen, kann einen Stellvertreter erhalten, welcher während seines Dienstes die Hälfte des Einkommens des Angestellten bezieht: die Stellvertreter können überdies eine Gratification als Zulage erhalten. Die auf Lebenszeit ernannten Primärlehrer der ersten Stufe erhalten in Lissabon, Porto und Funchal eine jährliche Besoldung von 150 Milreis (250 Thlr); diese Summe sinkt in den übrigen Theilen des Reichs bis auf 100 Milr. (166⅔ Thlr); bei den Primärlehrern der zweiten Stufe steigt sie bis auf 160 u. 180 Milr. (266⅔ u. 300 Thlr.). Die einen wie die andern erhalten überdies von der Local-Gemeindeverwaltung einen Zuschuß von 20 Milr. (33⅓ Thlr.). Während ihrer Amtsführung sind sie frei von jeder Auflage und vom persönlichen Militärdienst. Sie können von ihrer Stelle nur entfernt werden, wenn die Behörde die Zustimmung des Oberstudienraths eingeholt hat (V. v. 1. Apr. 1844). Sie sind Disciplinarstrafen unterworfen 1) für Misbräuche in der Amtsführung, 2) für Vergehen gegen die Sittlichkeit und für Störung der öffentlichen Ruhe, 3) für Vergehen gegen die festgesetzte Disciplin oder für Ungehorsam (V. v. 20. Sept. 1844, Art. 180). Die Disciplinarstrafen sind: Verwarnungen, Verweise, Tadel entweder privatim oder vor versammelten Zeugen; Geldstrafen; Suspension mit ganzer oder theilweiser Entziehung des Gehalts; Amtsentsetzung (Art. 181). Der Oberstudienrath spricht die Suspension aus oder bestätigt sie, wenn sie mit theilweiser oder gänzlicher Gehaltsentziehung verbunden ist.

e) Pensionen. Der Artikel 17 der Verordnung vom 15. Nov. 1836 machte einen Unterschied in Beziehung auf die Ruhegehalte zwischen den Lehrern, welche den gewöhnlichen, gleichzeitigen Gesammtunterricht, und denen, welche wechselseitigen Unterricht geben. Die erstern konnten nach 10 Dienstjahren ihren Abschied mit ¼ ihrer Besoldung nehmen, nach 15 Jahren mit ⅓, nach 25 Jahren mit ½, nach 35 Jahren mit dem vollen Gehalt. Die letztern erhielten schon nach 10 Jahren ⅓, nach 15 Jahren die Hälfte, nach 20 Jahren ⅔, nach 25 Jahren das Ganze: solche, welche nach ihrer Pensionirung noch weiter dienen wollten, genossen eine Besoldung von 4/3 ihres Normalgehalts. Diese letztere Bestimmung ist in der Verordnung von 1844 beibehalten worden, durch welche für alle ohne Unterschied die ein Anrecht auf den vollen Ruhegehalt gebende Dienstzeit auf 30 Jahre festgesetzt ist, unter der Bedingung, daß die Primärlehrer dann das Alter von 60 Jahren erreicht haben (Art. 174, cf. Art. 173). Eine schwere, unheilbare Krankheit giebt nach 20 Jahren ein Recht auf ⅔ des Gehalts, nach 10 Jahren auf nur ⅓, und von Jahr zu Jahr auf ein verhältnismäßiges Steigen. Man berechnet die Vermehrung des Ruhegehalts erst den Lehrern, welche 10 Jahre die Besoldung bezogen haben (Art. 175). Wir finden nirgends, daß man Abzüge vom Gehalte macht zu Gunsten einer Pensionskasse. Vom Staat bezahlte Pensionen giebt es in Portugal nur für gewiße Kategorien von Beamten (Magistratur, Lehrfach): in den andern Beamtenclassen bildet man Gesellschaften zu gegenseitiger Unterstützung u. s. w.

(S. Minutoli Bd. I S. 125). Die Finanznoth hat eine provisorische, ziemlich bedeutende Reduction der Staatspensionen zur Folge gehabt! *)

f) Aufmunterungen u. dgl. Verschiedene Maßregeln sind beliebt worden, um den Fortschritt des Primärunterrichts zu begünstigen und den Eifer der Lehrer anzuspannen und warm zu erhalten. Der Regierung sind die Mittel gegeben, Preise bis zu der Summe von 200 Milr. (333⅓ Thlr.), den Verfassern der besten Lehrbücher nach einem officiellen Programm für die verschiedenen Fächer des Primärunterrichts zu bewilligen. Die gekrönten Preisschriften bleiben das Eigenthum der Verfasser, wenn diese sie nicht freiwillig der Regierung überlassen; aber um in den Schulen eingeführt zu werden, müßen sie jedenfalls unter bestimmten Bedingungen gedruckt und zu einem von der Regierung festgesetzten Preis verkäuflich sein. — Was die Lehrer betrifft, so wird eine besondere Gratification von 10 Milr. (16⅔ Thlr.) denen bewilligt, welche mehr als 60 Schüler haben, in Lissabon, Porto, Coimbra, Braga und Evora; mehr als 40 in den übrigen Städten, mehr als 30 in den Flecken und Dörfern. Lehrer, welche sich durch Erfolge bei ihren Schülern, und durch die Tüchtigkeit ihrer Methode auszeichnen, erlangen eine ehrenvolle Erwähnung in den Denkschriften des Oberstudienraths, und ihre Namen figuriren in den Columnen des officiellen Journals (Diario do Governo). Bedeutende dem Staat geleistete Dienste können für alle Beamten des Lehrstandes, nach ihrem hierarchischen Rang, Ehrenbelohnungen zur Folge haben.

g) Mädchenschulen. Vor der Reform von 1836 war die Erziehung der Mädchen, wie zu erwarten steht, sehr vernachläßigt. Es gab sogar in den Hauptstädten der Districte keine Mädchenschulen, denn der Artikel 6 der Verordnung vom 15. Nov. 1836 setzt fest, daß diese Lücke auszufüllen sei. Die Verordn. vom 20. Sept. 1844 Tit. I, Kap. 6 beschäftigt sich eingehender mit den escolas de meninas. Aus Art. 40 sehen wir, daß nunmehr alle Hauptorte mit solchen versehen waren: der genannte Artikel befiehlt, daß neue Mädchenschulen überall eingerichtet werden sollen, wo das Bedürfnis sich am meisten fühlbar mache, und je nachdem die Mittel der öffentlichen Kassen es ermöglichen. Wenn ein besonderes Local fehlt, sollen die Mädchenclassen in den Localen der Knabenschule gehalten werden können, aber in einem gesonderten Schulzimmer. Das Programm der Mädchenschulen (Art. 41) umfaßt Lesen, Schreiben und Rechnen; allgemeine Sittenlehre; christliche Glaubenslehre; Anstandslehre; grammatische Uebungen, gewöhnliche weibliche Handarbeiten. Um Lehrerin zu werden, muß man wenigstens 30 Jahre alt sein, und ein Examen bestanden haben, welches so sehr wie möglich dem der Primärlehrer erster Stufe entspricht, endlich im Stande sein, weibliche Arbeiten zu lehren. Die Besoldung der Lehrerinnen (mestras) ist 100 Milr. (166⅔ Thlr.) in Lissabon, Porto und Funchal; 90 Milr. (150 Thlr.) in den andern Theilen des Reichs. — Die Regierung ist ermächtigt, Normalmädchenschulen (Lehrerinnenseminare) in den Nonnenklöstern, Kinderbewahranstalten rc. zu gründen. Die Gemeindeverwaltungen, die Kirchspielcomités, die Bruderschaften können Lehrerinnen unter den Bedingungen des Art. 9 (s. ob. unter b) anstellen; die Regierung kann bis zur Hälfte des Betrags der Besoldung übernehmen. Bei dem Mangel eines besondern Reglements für die Mädchenschulen können die Bestimmungen des allgemeinen Reglements vom 20. Dec. 1850 auf sie angewendet werden, mit Berücksichtigung der Anforderungen, welche die Verschiedenheit der Geschlechter, der Beschäftigungen und die besondern Umstände erheischen.

h. Oberleitung und Aufsicht über die Schulen Die Verordnung von 1836 enthält bereits ein ganzes System der Schulaufsicht (Art. 24 u. ff.), aber diese Bestimmungen wurden modificirt durch die Verordnung von 1844, welche bestätigt ist durch das Gesetz vom 29. Nov. des gleichen Jahrs und ergänzt durch das Reglement vom

*) Im J. 1853 sind übrigens die Gesetze über die Pensionen theilweise modificirt worden, nach dem Modell der administrativen und finanziellen Behandlung dieses Gegenstandes bei der Universität in Frankreich.

10. Nov. 1845. — An der Spitze des ganzen Erziehungs- und Schulwesens steht der Oberstudienrath, conselho superior da instrucção publica. Der Minister des Innern, als solcher, ist Präsident desselben. Vicepräsident ist, ebenfalls von Amtswegen, der Rector der Universität Coimbra, oder sein Delegirter, ein Sectionsdirector oder Berichterstatter (s. unt.): er genießt hiefür eine Vergütung von 300 Milr. (500 Thlr.). Es giebt darin 8 ordentliche Räthe (vogaes) mit je 200 Milr. (333⅓ Thlr.) und eine unbestimmte Zahl außerordentlicher Räthe, welche nur belohnt werden, wenn sie einen besondern Dienst leisten. Ferner ist darin angestellt ein Hauptsecretär (mit 400 Milr. oder 666⅔ Thlr. und mehrere subalterne Beamte. — Die ordentlichen Räthe werden gewählt aus den titulirten lentes (Universitätsprofessoren) im activen Dienst oder nicht, und aus den ausgezeichnetsten Männern des Königreichs nach Gelehrsamkeit und Charakter. Die außerordentlichen sind entweder Professoratsadjuncten (lentes substitutos) von Coimbra, oder oppositores (d. h. Concurrenten, Aspiranten auf einen erledigten Lehrstuhl), oder endlich promovirte Doctoren von Coimbra, in welcher Stadt (wenigstens bis 1860) der Oberstudienrath seinen Sitz hatte (Verordn. v. 1844, Art. 156). Die ordentlichen Räthe haben berathende Stimme voto deliberativo (Reglem. v. 1845. Art. 9). Sie sind die Agenten der Oberaufsicht des Schulwesens, als solche verantwortlich und denselben Disciplinarstrafen unterworfen wie das Lehrerpersonal; sie haben das Recht, alle Auskunft zu verlangen, deren sie zur Erfüllung ihrer Pflichten bedürfen; und dem Conselho alle betreffenden Vorschläge und Anträge zu stellen, welche sie für nützlich halten, im Bereiche der ihnen zugewiesenen Geschäftsbranche. Der Oberstudienrath theilt sich in Sectionen, aber hält gemeinschaftliche Conferenzen als Conselho geral, an welchen alle Mitglieder ohne Unterschied Theil nehmen; der Conselho ordinario besteht nur aus dem Bureau und den ordentlichen vogaes, die andern können dazu berufen werden. In streitigen Fällen übernehmen die außerordentlichen Räthe die Function der Staatsanwälte vor dem ordentlichen Rath. Sie verfassen ferner Berichte über die ihnen vorgelegten Fragen, prüfen und beurtheilen die Schulbücher, nehmen Theil an der Redaction der Specialzeitschriften, welche die Regierung für das Schulwesen veröffentlichen läßt, und an der Zusammenstellung der statistischen und legislativen Notizen über das Erziehungswesen, welche jährlich im November ausgegeben werden (Art. 41). Der Conselho geral hält zwei große regelmäßige Sitzungen oder Conferenzen im October und im April, an von dem Präsidenten in voraus bestimmten Tagen (Art. 21). Dieser hält die Eröffnungsrede, dann werden die Sectionsberichte verlesen, und die Anträge und Denkschriften, welche der Versammlung vorgelegt werden, um Neuerungen, Verbesserungen u. s. f. herbeizuführen. Der Oberstudienrath leitet das Schulwesen, indem er der Regierung die Maßregeln vorschlägt, die er für angemessen erachtet in Beziehung auf die Ausführung der gegebenen Gesetze, die gute Verwaltung, Führung und ökonomische Einrichtung der Schulen; indem er die von oben ausgegangenen Gesetze und Reglements an seine Delegirten übermittelt und sie mit praktischen Instructionen begleitet; indem er über die Befolgung gleichförmiger Methoden in allen Schulen wacht, die Programme der Concurse für die Ausarbeitung von Schulbüchern veröffentlicht, und den Druck der besten Arbeiten dieser Art beantragt. Er beschäftigt sich gleicherweise mit der Wahl und Erwerbung der Schullocale, mit den Schulgeräthschaften, befördert die Errichtung wohlthätiger Vereine zur Gründung von Kinderbewahranstalten, Abendvorlesungen und Abendschulen für erwachsene Handwerker, zu Beisteuern für die Unterstützung von Kindern, deren Eltern so arm sind, daß sie ihre Kinder nicht zur Schule gehen lassen können u. s. w. Das Programm für die Concursprüfung um Lehrerstellen wird von ihm entworfen; er bezeichnet die Lehrer, welche lebenslänglich angestellt zu werden verdienen; er instruirt endlich die Eingaben um Pensionirung. Er läßt die Schulen durch seine Delegirten visitiren und unterdrückt die ihm angezeigten Misbräuche mit gerechter Strenge. Er erkennt über alle Reclamationen und alle Conflicte, welche sich zwischen den bestehenden Corporationen und den unter seine Jurisdiction gestellten

Individuen ergeben, und hilft gerechtfertigten Klagen ab. Seine mit der Visitation der Schulen beauftragten Delegirten führen den Titel Studiencommissäre, commissarios dos estudos. Dieselben haben in den Districtshauptstädten das Amt der Lycealrectoren. Sie visitiren bis ins Detail alle Schulen, sowohl die Primär- als die Secundärschulen ihres Bezirks; bringen die Bedürfnisse derselben zu Kunde der Administrativbehörden und berichten die Resultate ihrer Beobachtungen an den Oberstudienrath. Sie haben Subdelegirte für entfernte Localitäten, welche man unter den hiezu tüchtigsten Männern auswählt, und unterhalten mit ihnen regelmäßige Correspondenz. Wo die Studiencommissäre nicht hinreichen, hilft der Staat, indem er z. B. für bringende Fälle außerordentliche Visitatoren ernennt. Der Oberstudienrath, vom Minister ermächtigt, kann das gleiche Recht ausüben. Die Studiencommissäre in Lissabon genießen eine jährliche Besoldung von 200 Milr. (333⅓ Thlr); die der übrigen Districte haben nur 120 Milr. (200 Thlr.) Sie können darauf verzichten gegen die Exemption von allen öffentlichen Leistungen und Abgaben: eine Vergünstigung, welche auch die Subdelegirten genießen. Die außerordentlichen Visitatoren erhalten nur ihre Reisediäten. — Der Oberstudienrath ist ferner beauftragt, die materielle und moralische Statistik des öffentlichen Unterrichtswesens im allgemeinen, so wie die Statistik jeder Anstalt im besondern zu bearbeiten. Die betreffenden Documente werden in den Bureaux des Secretariats zusammengestellt, um in den regelmäßigen Sitzungen des Oberstudienraths verlesen und commentirt zu werden. Die Sectionen des Oberstudienraths, 3 an der Zahl (für Primär-, Secundär-, und höhern Unterricht, werden alle 3 Jahre erneuert; die Mitglieder werden vom Oberstudienrath selbst bestimmt. Sie beschäftigen sich mit den Vorarbeiten und vorbereitenden Studien für wichtige Angelegenheiten, haben wöchentlich 2 Sitzungen und wenigstens 4 außerordentliche Conferenzen jährlich: in den letztern werden nur rein wissenschaftliche Gegenstände verhandelt. — Der conselho superior war in Coimbra in den Gebäuden des ehmaligen Collegiums von São Pedro, nahe bei der Universität (paços) eingerichtet; hier waren die Bureaux, die Archive und die Bibliothek beisammen; letztere besteht 1) aus einer Auswahl von Werken aus den aufgehobenen Klöstern im District von Coimbra; 2) aus einem Exemplar von allen Veröffentlichungen, die aus den Pressen der Universität hervorgegangen sind; 3) aus allen Schulbüchern, welche in Portugal eingeführt sind; 4) aus einer Sammlung der besten Schulbücher des Auslandes und der besten Handbücher der Pädagogik; 5) aus den vorzüglichsten Abhandlungen, literarischen und scientifischen Zeitschriften aller Länder. Diese Bibliothek stand allen beim Unterrichtswesen angestellten Beamten zu Gebote. — Durch eine Verordnung vom 8. Sept. 1859 wurde der Oberstudienrath in die Hauptstadt übergesiedelt, wo er nun einen Anhang des Ministeriums des Innern bildet. Alles was in seinen Bereich gehört, die wissenschaftlichen und literarischen Anstalten mitgerechnet, welche von ihm abhängen, ist vereinigt unter dem Verwaltungsressort einer allgemeinen Direction (Vogel). Die neue Organisation ist noch nicht vollendet; man ist gegenwärtig beschäftigt, das System der Aufsicht zu verbessern und zu vervollständigen.

B. Statistik. a) Nach den Erhebungen von 1854 waren in diesem Jahre noch wenigstens ⅔ aller Kirchspiele ohne Schulen. Der Staat war übrigens eifrig bemüht, die Schulanstalten zu vermehren und begünstigte zu gleicher Zeit die Errichtung von Privatschulen. Der König hat hierin selbst ein Beispiel gegeben, indem er auf eigene Kosten eine Musterschule in dem Palast in Mafra gründete. Unter den hauptsächlichsten Hindernissen der Entwicklung des Primärunterrichts, zumal für die Mädchen, mußte man und muß man noch heute die Vorurtheile der Eltern nennen. „Viele Väter", sagt Vogel, „glaubten ihre Töchter in Gefahr gründlich verdorben zu werden, wenn sie auch noch so wenig lesen und schreiben lernten!" Seitdem hat man indessen einen sehr befriedigenden Fortschritt in der Aufklärung constatirt, aber der Mangel an guten Lehrern macht sich noch immer fühlbar, und wird stets eine zweite Ursache des Hemmnisses bleiben, bis man die Normalschulen vermehrt haben wird.

Wir halten es für zweckmäßig, hier dem Leser vor Augen zu legen 1) die von Minutoli veröffentlichte Tabelle für 1854; 2) die vergleichende Tabelle für die Bewegung in den Schulen von 1854 bis 1862, welche Mathias de Carvalho abgefaßt und dem 1863 in Berlin versammelten internationalen Congreß der Statistiker mitgetheilt hat:

I. Vertheilung der Elementarschulen auf Gemeinden und Districte und Uebersicht des Schulbesuches im Jahre 1854.

Provinzen.	Districte.	Gemeinden.	Parochien.	Bevölkerung.	Knabenschulen.	Mädchenschulen.	Total des Districts.	Total der Provinzen.	Schülerzahl.	Schülerinnenzahl.	Total des Districts.	Total der Provinzen.
	Beja . .	17	105	121,333	43	1	44		1,298	67	1,365	
Alemtejo .	Evora . .	14	109	83,286	28	1	29	113	877	63	940	2,490
	Portalegre .	19	94	80,212	39	1	40		185	30	185	
Algarve .	Faro . .	15	64	141,027	27	2	29	29	886	106	974	974
	Aveiro . .	21	178	212,991	67	1	68		4,052	59	4,111	
	Castellobranco	15	149	138,867	48	1	49		1,726	68	1,794	
Beira . .	Coimbra .	32	191	256,867	69	1	70	408	1,981	72	2,053	15,092
	Guarda .	30	361	193,632	91	1	92		3,561	42	2,603	
	Vizeu . .	40	350	298,917	127	2	129		4,380	151	4 531	
	Leiria . .	16	109	138,414	40	1	41		965	94	1,059	
Estremadura	Lissabon . .	38	220	455,217	135	18	153	246	2,409	667	3,076	5,110
	Santarem .	22	149	154,830	51	1	52		941	34	975	
	Braga . .	19	487	299,644	75	1	76		4.433	40	4,433	
Minho . .	Porto . .	21	387	368.913	88	6	94	215	1,169	5 *)	1,174	8,368
	Vianna . .	13	273	187,791	44	1	45		2,761	30	2,761	
Traz os Montes . .	Braganza .	19	293	125,437	55	1	56	125	258	25	283	398
	Villareal .	25	260	183,891	68	1	69		90	25	115	
	Horta . .	8	37	69.387	12	1	13		603	74	677	
Ilhas Adjacentes .	Angra . .	9	46	108,464	13	1	14	53	622	140	762	3,033
	Funchal .	7	37	68,391	9	1	10		656	70	720	
	Ponta Delgada	9	44	97,330	14	2	16		730	144	874	
		412	3,938	3,814,771	1,193	46	1,189	1,189	34,559	1,906	35,465	35,465

II. Statistische Tabelle über die öffentlichen und Privatschulen, und die Schülerzahl beider, während der Schuljahre 1854–1855 bis 1861–1862, verfaßt von M. de Carvalho.

Schuljahre.	Oeffentliche Schulen			Schüler.			Privatschulen			Schüler.		
	für Knaben.	für Mädchen.	Zusammen.	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.	für Knaben.	für Mädchen.	Zusammen.	Knaben.	Mädchen.	Zusammen.
1854–1855	1,222	69	1,291	52,986	2,906	55.892	486	487	973	17,311	9,145	26,456
1855–1856	1,295	87	1.382	55,290	3,495	58,785	339	241	580	13.940	6,258	20.198
1856–1857	1,358	101	1,459	57,760	4,922	62,682	326	244	570	13,620	6 584	20,204
1857–1858	1.407	121	1,528	61,585	5,164	66,749	266	177	443	10,425	5,104	15,529
1858–1859	1,461	139	1,600	61,064	5,883	66.947	326	258	584	10,830	6,322	17,152
1859–1860	1,487	149	1.636	65,606	7,385	72,991	443	407	850	14,101	9,117	23,218
1860–1861	1.544	172	1,716	66,051	8,221	74,272	501	556	1,057	16,042	11,917	27,959 **)
1861–1862	1,599	189	1,788	70,720	8,452	79,172						

*) Diese Schülerinnenzahl scheint uns unmöglich: es sind je 6 Mädchenschulen. — Man wird zwischen beiden Tabellen für das Jahr 1854 einige Verschiedenheiten finden: wir glauben, daß Herr de Carvalho besser unterrichtet war.

**) Diese Ziffer gehört nach dem Marquis von Avila zum December 1862.

Wenn man Herrn von Minutoli folgen will, so wäre von 1851 bis 1854 ein Rückschritt gewesen, wahrscheinlich durch die Rückwirkung der revolutionären Bewegungen der vorangegangenen Periode. Man hätte nach ihm für 1850/51 in den öffentlichen Schulen zusammen 41,519 Schüler gezählt. Wenn man die Privatschulen mit in Anschlag bringt, würde man nach demselben Schriftsteller finden, daß im Jahr 1854 nur eine Schule auf 3 Kirchspiele (freguesias) käme, welche im Durchschnitt einem Flächenraum von $2^1/_2$ Quadratmeilen, mit 700 Feuerstellen und 3000 Einwohnern entsprechen, also 1 Schüler auf 85 Einwohner. Allein diese Statistik erscheint nicht sehr genau, wenn man sie mit den Angaben der Herren Vasconcellos und Carvalho vergleicht. Nach dem Almanach von 1856 müßte man für 1852/53 folgende Ziffern annehmen: Staatsschulen: 1,194 Lehrer, 50,642 Schüler; Gemeindeschulen, oder Schulen der frommen Bruderschaften und Pensionate: 1082 Lehrer, 27,231 Schüler; Kleinkinderschulen in Lissabon 584 Kinder; zu Hause unterrichtet: 13,185 Schüler; zusammen 2,276 Lehrer, 91,642 Schüler. Wir hätten so für dieses Jahr beinahe je einen Schüler auf 49 Einwohner. In einiger Zeit werden wir noch genauere Angaben besitzen, wenn die Commissäre, welche beauftragt sind im Interesse des metrischen Systems die Primärschulen zu visitiren, unter der einsichtsvollen Leitung des Herrn Fradesso de Silveira ihre Aufgabe erfüllt haben werden. Im J. 1863 waren 2,720 sowohl öffentliche als Privatschulen visitirt worden und die Statistik für 11 Districte war vollendet. Einstweilen kann man den von Herrn de Carvalho und dem Marquis von Avila angegebenen Zahlen volles Vertrauen schenken. Dieselben weisen nach, im Widerspruch mit den Statistiken der vorhergehenden Jahre, daß die Regierung in den Primärschulunterricht wirklich eine kräftige Bewegung nach vorwärts gebracht hat: 588 Schulen (452 für Knaben, 136 für Mädchen) sind neu eröffnet worden von 1854 bis 1862. Vom Anfang bis zum Ende dieser Periode ist die Schülerzahl um 23,280 gewachsen. Im J. 1862 bestanden 2,845 Primärschulen, von 107,131 Schülern besucht: also 1 Schüler auf 37 Einwohner. Das ist allerdings noch nicht bedeutend in Vergleichung mit andern Ländern; allein man muß den Schwierigkeiten Rechnung tragen, welche zu überwinden waren, und man darf nicht zu strenge sein, wenn man sieht, daß zum Beispiel in Spanien die Statistik von 1860 nur 1 Schüler auf 103 Einwohner giebt!

b) Das gesammte Budget des öffentlichen Unterrichts für 1854/55 betrug, soweit der Staat dabei betheiligt war, 408,774,090 Reis (681,290 Thlr.), darunter mitbegriffen 8,566,680 Reis (14,277 Thlr.) für die Pensionen und 300,000 Reis (500 Thlr.) für unvorhergesehene Fälle. Dasselbe Budget erhob sich 1859—60 auf 474,142 Milreis oder $79,023^2/_3$ Thlr., wovon 4720 Milr. ($7866^2/_3$ Thlr.) für den Oberstudienrath, 250,543 Milr. für die Ausgaben des Departement des Innern für Primär- und Secundärunterricht, 3600 Milr. (6000 Thlr.) zur Unterhaltung der Normalschule, 15,507 Milr. (25,845 Thlr.) für die Lissaboner Elementarschulen u. s. w. Das Budget für 1860/61 erhob sich auf 527,388,220 Reis, oder ungefähr 878,980 Thlr. Zu dieser Summe muß man nun noch die von den Gemeinden bezahlten Beiträge hinzurechnen, und die einzelnen Verwaltungen und Corporationen obliegenden Zuschüsse, sowie die der Privaten, welche zur Erhaltung einer Privatschule ihre Beiträge geben. Leider ist der gute Wille der Regierung gelähmt durch eine Finanzlage, welche längere Zeit hindurch nur immer drückender wurde, und durch die Schwierigkeiten, die sich ihr entgegenstellen, sobald es sich darum handelt, das mangelhafte System der Steuererhebung zu ändern. Die Reorganisation des Rechnungshofs im Jahr 1859, und die Gründung eines Katasters durch das Ministerium Avila haben die Zukunft indessen bereits weniger düster erscheinen lassen; doch schließt das Budget von 1863/64 noch mit einem Deficit von 1,539,087,814 Reis (wovon jedoch 156,409,670 Reis abzuziehen sind für vacante Stellen).

C. Verschiedene andere Nachweisungen. — a) Der Unterricht wird in den Primärschulen alle Tage gegeben mit Ausnahme der Sonn- und Festtage, und, wenn kein Feiertag in der Woche ist, der Donnerstage. Vacanzen

sind vom Tage vor Weihnachten bis zum Dreikönigsfest, Fastnachtmontag und -Dienstag und Aschermittwoch, die ganze heilige Woche bis zum zweiten Montag nach Ostern, endlich 15 bis 30 Tage zu einer andern Zeit des Jahres, „nach den Umständen" (Verordn. v. 20. Sept. 1844, Art. 31). Die Unterrichtsstunden sind drei Vormittags, ebensoviel Nachmittags (von 8—11 und 2—5 von October bis Ostern, die übrige Zeit des Jahrs von 7—10 u. 3—6). Die Studiencommissäre können die Lehrer ermächtigen (autoriser), einen Abendcurs für die Erwachsenen zu geben. Der kranke oder verhinderte Lehrer hat zu sorgen, daß der Unterricht keine Unterbrechung erleidet; wenn seine Abwesenheit von der Schule weniger als 3 Tage voraussichtlich dauert, genügt es, wenn er die Schule einer tüchtigen Vertrauensperson überläßt und dem Commissär davon Anzeige macht: sollte sie mindestens 3 Tage dauern, so hat der letztere den Stellvertreter zu bezeichnen; für mehr als 20 Tage tritt der Oberstudienrath ein, um einen Amtsverweser anzustellen (Regl. v. 20. Decb. 1850).

b) Unterrichtsmethode. Der gleichzeitige (Simultan-)Unterricht scheint in Portugal dem wechselseitigen Platz machen zu sollen.*) Seit 1850 fängt man an in den Schulen die figurative Methode des blinden Dichters Castilho einzuführen, welche unter dem Namen metodo repentino bekannt ist. Lassen wir Herrn von Minutoli reden: „In den meisten von mir besuchten Elementarschulen fehlte den Lehrern eine gründliche Vorbildung, ein bestimmtes Unterrichtsprincip, eine klare Vorstellung über Methode und Gang des Unterrichts. Der Unterricht schien absichts- und gedankenlos fortgeführt zu werden, und ein reges Interesse, eine geistige Frische, ein Spannen, Fesseln und Beleben der Schüler vermißte ich vielfach. Ich habe allerdings ganz vortreffliche Schulen und ich habe solche gesehen, die mir unter der Kritik zu stehen schienen. Allein die einen wie die andern bildeten Ausnahmen; in der größeren Zahl vermißte ich das Meiste in der Persönlichkeit des Lehrers, und das hat seinen Grund in dem sehr fühlbaren Mangel an Schullehrer-Seminarien. Da nun also ein Mangel an Lehrern vorhanden ist, da die ausreichende Gelegenheit fehlt, sich zum Lehrfach gründlich auszubilden, so bleibt nichts übrig, als die Aspiranten, selbst wenn sie bei der vorzunehmenden Prüfung sehr mangelhafte Kenntnisse entwickeln, mit genügenden Zeugnissen zu versehen und sie zum Unterrichte zuzulassen. Die öffentliche Meinung in Portugal unterstützt das Schulwesen nicht hinreichend, und man hört oft eigenthümliche Gründe, weshalb die Väter sich über den Schulzwang beklagen und sich sperren, ihre Kinder in die Schule zu senden. Ich bezeichne damit nicht die Fabrikarbeiter, die ihre Kinder lieber arbeiten und verdienen lassen, oder die Landleute, die ihre Kinder zu verschiedenen Zeiten des Jahres in den Feldarbeiten oder beim Viehhüten durchaus nicht entbehren können, sondern solche Väter, welche besorgen, die Söhne möchten in der Schule zu klug werden und den Eltern über den Kopf wachsen, oder die Töchter würden, wenn sie schreiben lernten, ihre Talente an Liebesbriefen üben.

„In den portugiesischen Schulen ist die Lancastersche Unterrichtsmethode größtentheils adoptirt. Die Schüler sind in Sectionen getheilt. Beim Buchstabiren, Lesen, Rechnen sprechen, lesen und antworten alle zusammen laut, und beim Repetiren und Memoriren ist der Sectionschef verantwortlich, seine subditos einzupauken. In den Anstalten für höheren Unterricht fehlt es nicht an guten Lehrbüchern, theilweise aus anderen Sprachen übersetzt, oder nach ausländischen Werken bearbeitet. Für den Elementarunterricht ist der Mangel an tüchtigen Compendien fühlbar. Recht einfach, verständlich und umfassend bearbeitet habe ich Mellos Lehrbücher und Abrisse für Geschichte und Geographie gefunden; zu empfehlen sind ferner: Xavier da Cuba's bem menino, Pereira's Geschichte von Portugal, Sarmento e Vasconcellos' Algebra.

*) Die Methode des wechselseitigen Unterrichts war das Ideal des Gesetzgebers von 1836. „Sobald die Umstände es erlauben" sagt er (V. v. 15. Nov., Art. 4) „werden alle Schulen in Schulen des wechselseitigen Unterrichts verwandelt; einstweilen soll in jedem Hauptort jedes Districts eine solche gegründet werden, welche zugleich als Normalschule dienen soll." (Art. 5.)

„Die alte Buchstabirmethode steht in den portugiesischen Schulen noch immer in Ehren. Der blinde, als Poet und Philolog nicht unbekannte Antonio Feliciano de Castilho *) ist im Jahre 1850 mit einer neuen Methode aufgetreten, das Lesen, oder vielmehr die Buchstaben schnell zu lehren und zu lernen. Er nannte diese Methode Leitura repentina. In der 2ten Auflage seines Handbüchleins bezeichnete er die Unterrichtsweise als Metodo Castilho, später als Metodo Portuguez, indem er zugleich erklärte, daß die Erfindung nicht ihm, sondern dem Franzosen Lemare gebühre. Er wiederholte aber, daß dies in der ganzen Welt als das erprobteste und zuverläßigste Mittel zu betrachten sei, in wenigen Lectionen und mit vieler Annehmlichkeit Gedrucktes, Geschriebenes und Zahlen lesen zu lernen. Er lehrt nämlich die Buchstaben versächlicht oder verkörpert. Bei jedem Buchstaben wird ein Geschichtchen erzählt, deren Hauptpointe in einer bunt gemalten Figur dargestellt ist, welche häufig in nicht wenig verrenkter und verzerrter Form den betreffenden Buchstaben repräsentirt, wobei dann noch wo möglich ein Laut angebracht wird, der ungefähr der Aussprache der Buchstaben entspricht. Da oft ein sehr geübtes Auge und nicht minder geübtes Ohr dazu gehört, um die Conture der Zeichnung und den Grundlaut des Tones heraus zu erkennen, so läßt sich erklären, daß die Kinderbegriffe und Vorstellungen dabei eben nicht scharf und deutlich ausgeprägt werden. Ganz abgesehen hievon, bin ich der Meinung, daß es dem empfänglichen Kindergedächtnisse und Kinderbegriffe besser zu überlassen ist, sich die groß und scharf und schwach gezeichneten Buchstaben beliebig in ihrer bestimmten Form einzuprägen, um dem Gedächtnisse mit begleitenden Vorstellungen zu Hülfe zu kommen.

„Castilho hat alle Regeln über Aussprache, Orthographie rc. in Knittelverse gebracht, welche häufig nach sehr vulgären Melodien gesungen und eingelernt werden, wobei es darauf ankommt, durch gewiße Assonanzen das Behalten zu erleichtern. Der Stoff ist dem deutschen Geschmack nach oft sehr unangemessen gesucht. Der Schöpfer dieser Methode hat gutes angestrebt und manches bereits errungen, wenigstens mehr Leben in die Maschinen gebracht. Er giebt Anschauungsmittel, regt Verstand und Frohsinn an, und erleichtert dem Kinde die Ausdauer in der Schule. Das Bedürfnis nach einer Verbesserung des jetzigen Zustandes erleichterte die Einführung. In allen größeren Städten wurden von den Verkündigern der neuen Lehre Versammlungen, Abendschulen für Erwachsene, Lehrstunden für Handwerker, für Soldaten, rc. unter Tanz und Klang mit großer Begeisterung eingeführt. Der lebhafte Geist der Portugiesen glaubte einen Schlüssel zu einer rascheren geistigen Entwickelung in dem Büchlein gefunden zu haben, bis man nach kurzer Zeit enttäuscht die Frucht bei Seite warf, und den Meister bespöttelte, der unterdessen für das Königreich Portugal zum Inspector des Unterrichtswesens nach seiner Methode ernannt war. In der That ist nach vier Jahren von der Leitura repentina eben nicht viel mehr übrig geblieben, als daß sie der alten Methode einen tüchtigen Stoß versetzt hatte. Wird man zurückkehren zu dem Veralteten oder wird man durch etwas naturwüchsiges eine neue Bahn für das portugiesische Elementarunterrichtswesen eröffnen? Nicht nur das Lesebuch, sondern der gesammte Elementarunterricht bedarf einer gründlichen Reform, und diese kann allein von der Heranbildung eines tüchtigen Lehrerstandes in Schullehrerseminarien erwartet werden.“ Th. I, S. 393—396.

Das Reglement vom 20. Dec. 1850 geht in Beziehung auf die Art, wie der Unterricht praktisch zu machen sei, sehr ins Detail: es weist z. B. die Lehrer an, den Schülern Muster von Briefen, Zeugnissen, Quittungen, Verträgen zu dictiren u. dgl., es schreibt die Ordnung vor, welche beim Unterricht in jedem Fache zu befolgen sei; lobenswerthe Absichten und Anordnungen: aber die Reglements sind nur etwas werth, wenn die rechten Leute da sind, um sie auszuführen.

*) F. F. Wolf, zur Gesch. der portug. Nationallit. rc., dann Eberts Jahrb. f. roman. u. engl. Literatur, V, S. 265—326.

c) Privat- und Specialschulen. Mehrere Privatschulen verdienen eine ehrenvolle Erwähnung, namentlich die in Lissabon gegründete, für die der evangelischen Kirche angehörigen Kinder bestimmte, von Herrn A. H. Röder geleitete deutsche Schule. Sie wird auch von englischen Schülern besucht. Nach Herrn v. Minutoli ist sie von außerordentlich wohlthätigem Einfluß auf das religiöse und kirchliche Leben der protestantischen Gemeinde gewesen, durch die Sorgfalt, welche dem Religionsunterricht in derselben gewidmet wird. Sie steht überdies ganz auf der Höhe der Anforderungen der Zeit, und übt selbst einen indirecten Einfluß auf die Schulen des Landes, verbreitet das Interesse an der deutschen Sprache, und macht gute Schulbücher populär. Es giebt bereits auch eine deutsche Schule in Porto. Portugiesische Uebersetzungen aus dem brandenburgischen Kinderfreund, und von Wilmsens Erzählungen, Gellerts und Lessings Fabeln begegnete man schon zu der Zeit, als Herr von Minutoli die verschiedenen Schulen des Königreichs besuchte. — Unter den übrigen Privatschulen führt man lobend die des irländischen Paters Joseph Hely, des Franzosen Carinhan, des Spaniers Garcias, des Herrn Bastos u. a. an. Diese Schulen führen meistentheils den Namen eines Heiligen, oder deuten in ihrer Bezeichnung auf eine religiöse Beziehung. Hauptsächlich treibt man Sprachen, und hierin zeichnen sich die Portugiesen aus, bevorzugt ist auch die Mathematik, aber mangelhaft sind die Realien vertreten (Minutoli). Kein Gesang, trotz dem ausgesprochenen Talent der Portugiesen für Musik: sehr wenig Turnen, außer in der casa pia.*) Die mit der letzteren Anstalt verbundene Waisenschule ist vorzüglich: man lernt daselbst Französisch und Englisch, und beiläufig wollen wir bemerken, daß auch Werkstätten an derselben eingerichtet sind. Auch findet sich ebendaselbst ein Taubstummen- und Blindeninstitut, deren Zöglinge am Halskragen blaue und gelbe Auszeichnung tragen, um sie von den übrigen zu unterscheiden. Die letztere Anstalt ist ganz auf der Höhe der besten dieser Art in Europa. Die Blinden bilden unter der Leitung eines tüchtigen Musikdirectors eine Kapelle, welche Ueberraschendes leistet.

d) Disciplin. Körperliche Züchtigungen sind nach dem Reglement vom 20. Dec. 1850 vorgesehen, aber den Lehrern ist dabei die größte Rücksicht empfohlen (Art. 33). Man findet in den Elementarschulen das palmatorio „ein rundgeschnittenes flaches Stückchen Holz mit einem Stiel, mit welchem als Strafe so und so viel Schläge auf die flachen Hände oder auf die Fingerspitzen, entweder durch die Lehrer oder durch einen der ältern Knaben aufgezählt werden" (Minutoli I, S. 399). Bevor man dazu kommt, wendet man Verweise, Locationsveränderungen u. dgl. an. — Die Belohnungen bestehen in öffentlicher Belobung vor der ganzen Schule, in Bildern, Büchern, in sichtbaren Auszeichnungen u. s. f. — Die Schulgesetze sind in sittlicher Beziehung sehr streng: und doch hat trotz dieser Strenge es sich leider erwiesen, daß geheime Sünden unter den Kindern sehr verbreitet sind; ein Grund weiter, überall das Turnen einzuführen. — Schulversäumnisse werden strenge überwacht. — Die Lehrer erstatten jährlich im September einen ins einzelne gehenden Bericht an den Commissär ihres Districts. Dieser präsidirt jedes Jahr den Abgangsprüfungen, in seiner Abwesenheit versieht sein Subdelegat oder der Administrator des Conselho diese Function.

D. Schlußbemerkungen. Kritische Betrachtungen, welche man wohl zu machen Gelegenheit fände, finden sich bereits in vorstehender Darstellung eingeflochten. Die vortrefflichen Absichten der Regierung sind unzweifelhaft, aber die Mittel, sie zu erreichen, sind beschränkt. Indessen erkennt sie die Ursachen des gegenwärtigen Zustandes und thut alles mögliche, um sie zu entfernen. Sie beabsichtigt, so bald als möglich Normalschulen in allen Hauptmittelpuncten zu errichten. Ist einmal eine hinlängliche

*) Es wurde daselbst auf Veranlassung des Königs Regenten durch Hrn. A. H. Röder eingeführt, welcher das Verdienst hat, in der deutschen Schule den Anfang damit gemacht zu haben. A. d. Uebers.

Zahl guter Lehrer vorhanden, so wird man mehr gute Schüler bilden, und die veralteten Methoden werden nach und nach beseitigt werden. Um dieses Resultat zu erreichen, könnte man die Gemeindeverwaltungen zu einem bedeutendern Theile zu den Kosten des Primärunterrichts beiziehen. Die Aufsicht ist ebenfalls in der That nicht wirksam genug, weil die untern Agenten derselben nicht bezahlt sind: die Ortsbehörden sollten gehalten sein, diese Lücke auszufüllen. Jeder Visitator müßte einen so kleinen Bezirk haben, daß er jeden seiner Besuche in einem Tage abmachen könnte. Statt der unnöthigen Reisekosten würde er einen festen Gehalt beziehen, was ihn mehr binden würde. Auch wäre es am Platze, regelmäßige Belohnungen an eifrige und fähige Lehrer zu vertheilen, und ihren Wetteifer durch verschiedene Besoldungsstufen zu erhöhen. Endlich sollten Lehrerversammlungen eingerichtet und regelmäßig gehalten werden, unter dem Vorsitz der Inspectoren. Wir freuen uns bezeugen zu können, daß die meisten dieser Maßregeln entweder schon in Aussicht stehen, oder wenigstens als wünschenswerth von den berufensten Männern des Landes anerkannt sind.

II. Der höhere Schulunterricht (Instrucção secundaria). A. Gesetzgebung. In den Händen der Jesuiten und der Väter des Oratoriums war der höhere Unterricht von jeher weniger vernachläßigt, als der Elementarunterricht und die bloße Volksschule. Indessen als die Reformen des großen Marquis, der 1759 den Unterricht secularisirt und die Errichtung von Lehrstühlen für die classische Literatur an den Hauptorten aller alten Districte (comarcas) decretirt hatte, als Pombals Reformen plötzlich durch die Ungnade, die ihn traf, aufgehalten wurden, sank auch dieser Zweig des Schulwesens wieder in einer Weise, daß erst die constitutionelle Regierung sie wieder heben konnte. Die Verordnung vom 17. Nov. 1836 gab den Ideen Pombals eine erneute Weihe, und verkündete überdies die Freiheit des Secundärunterrichts, unter denselben Bedingungen, wie sie für den Elementarunterricht stattfinden, stellte ein regelmäßiges Aufsichtssystem her, und bestimmte endlich die Bedingungen der Zulassung zum Professorat. Die weitere Verordnung vom 20. Sept. 1844 modificirte und vervollständigte alle diese Maßregeln und brachte sie in die gehörige Uebereinstimmung, mit Rücksicht auf die übrigen Stufen des Unterrichtswesens und auf die neue Gründung mehrerer Specialschulen. Das Reglement für die Lyceen ist datirt vom 10. Jan. 1851; und das Programm über die Lehrgegenstände ist durch das Gesetz vom 12. April 1854 erweitert worden im Hinblick auf die Prüfung für die Zulassung (habilitação) auf der Universität Coimbra.

a) Der höhere Schulunterricht, Secundärunterricht, umfaßt nach der Verordnung vom 20. Sept. 1844 Titel II—V die Lyceen, die collegios und Privatgymnasien, die landwirthschaftlichen Gewerbe- und Kunstschulen. In jeder Hauptstadt eines Regierungsbezirks und Sprengels ist ein Lyceum. Das Programm für die Lehrgegenstände desselben ist fest geregelt; dies ist nicht der Fall für die übrigen Lateinschulen. In allen Lyceen soll gelehrt werden: 1) portugiesische und lateinische Grammatik. 2) Latinität (lateinischer Stil?), 3) angewandte Arithmetik und Geometrie und die Elemente der Algebra, 4) rationelle Philosophie, Moral, die Principien des Naturrechts, 5) Rhetorik (oratoria), Poetik und classische, speciell portugiesische Literatur, 6) Geschichte, Chronologie und Geographie, namentlich Handelsgeographie. Unabhängig von diesen Unterrichtsgegenständen enthält das Programm des Lyceums zu Lissabon noch 1) Griechisch, 2) Hebräisch, 3) Französisch und Englisch, 4) Deutsch, 5) Arabisch, 6 u. 7) Handel (Handelswissenschaft und Handelsrecht), 8) Mechanik in Anwendung auf Künste und Gewerbe (Art. 48). Das Lyceum zu Coimbra ist organisirt wie das der Hauptstadt, mit Ausnahme der letztgenannten Nummern 5 bis 8. In Porto hat das Lyceum noch Curse im Griechischen, Französischen, Englischen und Deutschen; in Braga und Evora im Griechischen, Französischen, Englischen, industrieller Oekonomie und Buchhaltung, die beiden letzteren hat auch das Lyceum in Faro. In Portalegre, Villareal und Castellobranco ist ein Lehrstuhl für Ackerbau und landwirthschaftliche Oekonomie; in Funchal auf Madeira, Ponta Del-

gada und Angra do Heroismo [und Horta — nach Minutoli —, alle drei auf den Azoren] lernen die Schüler des Lyceums auch Französisch und Englisch. Wenn die Regierung es nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse für angemessen hält, können Lehrcurse der angewandten Physik, der Chemie und der Naturgeschichte, der industriellen Mechanik, der Agricultur und Landwirthschaft, der Buchhaltung, des Französischen, Englischen, der Musik mit den Secundärschulen dieser Art verbunden werden. — Das Gesetz von 1854 erwähnt auch noch die ebene Trigonometrie, die mathematische Geographie; es verlangt von jedem Schüler, welcher die Maturitätsprüfung erstehen will, die Kenntnis des vollständigen Programms der Secundärschulen, welches nun außer den letztern Fächern und den sechs in erster Linie oben aufgezählten Nummern auch die Elemente der Physik, Chemie und die Einleitung in die Naturgeschichte sowie das Französische mitbegreift (Art. 6). Das Erlernen des Griechischen, Deutschen und Englischen ist nicht obligatorisch, aber ein in diesen Fächern bestandenes Examen giebt dem zu Prüfenden das Recht, bei der Prüfung am Ende des Jahres vor den andern befragt zu werden (die Ordnung bei den Prüfungen richtet sich nach der Ordnung der Matrikeln: aber wer zwei oder drei Sprachen versteht, geht den andern vor. Das Griechische hat den Vorrang vor dem Deutschen und dieses vor dem Englischen s. unten). Man erkennt aus dem Vorstehenden, daß die Lyceen der bedeutendsten Städte eine besondere Organisation haben. Um aber doppelte Anstellungen zu vermeiden, ist die Regierung genöthigt, für die genannten Lyceen auch die Lehrstühle anderer in der gleichen Stadt befindlichen Lehranstalten zu verwenden, deren Gegenstand bestimmten Partien des officiellen Programms entspricht. So findet man z. B. an den Lyceen von Lissabon, Porto und Coimbra keine besondere Stellen für Arithmetik und Geometrie, die Lycealschüler lernen diese Wissenschaften respective an der polytechnischen Schule in Lissabon, an der polytechnischen Akademie in Porto, oder bei der mathematischen Facultät der Landesuniversität. Das Lyceum in Lissabon ist nichtsdestoweniger auf einer sehr breiten Basis aufgeführt. Es zerfällt in 3 secções (secção central, oriental e occidental); eine angehängte Handelsschule wird als 4te Section betrachtet. Die im 47. Artikel des organischen Statuts aufgezählten Fächer werden in den 3 Sectionen gelehrt, überdies in der centralen Section die Fächer Nummer 1—5 des Artikel 48; Nr. 8 (angew. Mechanik) bildet den Gegenstand eines Abendcurses, Nr. 6 u. 7 desselben Artikels gehören speciell der Handelssection an. Die Handelsschule besteht eigentlich seit 1756, ursprünglich war da nur ein einfacher Curs des Handelsrechts (Alvarás vom 12. Dec. 1756 und vom 19. Mai 1759); mit dem Lyceum wurde sie vereinigt am 30. Juni 1834. Sie hat vier Lehrstühle: 1) kaufmännische Arithmetik (Münzen, Maße und Gewichte); Elemente der Algebra und der Geometrie (durch Decret vom 11. Oct. 1848 ist dieser Lehrstuhl aufgehoben, so daß die Schüler sich an die polytechnische Schule zu wenden haben); 2) Geographie, besonders Handelsgeographie; Chronologie und Geschichte; 3) Buchhaltung, Wechsel, Correspondenz, Versicherungen, Handelspraxis; 4) Politische Oekonomie, Handels- und Verwaltungsrecht. Der zweite Curs wird in einer der wissenschaftlichen Sectionen des Lyceums durchgemacht. Man trifft endlich noch neben dem Lyceum in Lissabon, d. h. derselben Inspection unterworfen, Lehrstühle der Diplomatik und Stenographie. — Unabhängig von den Lyceen hat die Regierung noch die Ermächtigung, lateinische Curse in 120 der wichtigsten und von der Hauptstadt des Districts entlegensten Orten einzurichten; gleicherweise auch zweijährige Curse der Arithmetik und Geometrie mit Anwendung auf die Industrie, der rationellen Philosophie und Moral, und vornehmlich des Naturrechts. (Mit der Ausführung dieser Maßregel ist höchstens erst ein Anfang gemacht worden.) Diese Curse sollen unter die Leitung der nächsten Lyceen gestellt werden; die Professoren des Lateinischen sollen gegen besondere Belohnung auch das Französische lehren können.

b) Die Curse der Lyceen werden in öffentlichen Gebäuden gegeben (es giebt aber nicht überall speciell zu diesem Zweck vorbehaltene Localitäten), hie und da auch

in den Gebäuden der geistlichen Seminarien (Verordn. von 1844, Art. 54 u. 55). — Die Lyceen sind mit den für den Unterricht nöthigen Sammlungen versehen. Sie haben eine Bibliothek.

c) Für den höheren Schulunterricht giebt es keine Normalschule. Die Anstellung der Professoren erfolgt mittelst eines Concurses. Die Prüfungen sind öffentlich. Bei gleichen Noten gehen die von der Universität Coimbra graduirten Baccalaurei, Licentiaten und Doctoren vor, darauf folgen die mit Diplomen der polytechnischen Schulen von Lissabon und Porto versehenen. Man nimmt namentlich Rücksicht auf Diplome, welche in Fächern erlangt sind, die der Art der gewünschten Anstellung entsprechen; ferner wird das Dienst- und Lebensalter in Anschlag gebracht, wie beim Primärunterricht. — Die Concurse um die vacanten Stellen werden eröffnet auf den Beschluß des Oberstudienraths, welcher über das jedesmalige Bedürfnis entscheidet, und sich sowohl nach den Umständen, als nach den Berichten des Civilgouverneurs, des Studiencommissärs oder des Rectors des betreffenden Lyceums richtet. Der Ankündigung des Concurses wird die größte Oeffentlichkeit gegeben. — Die Concurrenten (oppositores) sollen wenigstens 25 Jahre alt, mit einem Gesundheitszeugnis, und einem Zeugnis ihrer guten sittlichen, bürgerlichen und religiösen Aufführung, wie es auch für die Primärlehrer ausgestellt wird, versehen sein. Der Jury präsidirt der Rector des Districtslyceums oder sein Stellvertreter; es sind ferner zwei Professoren als Examinatoren da und ein Secretär (der des Lyceums). Der Präsident bezeichnet Ort, Tag und Stunde der Prüfungen. Die Fragesteller werden beeidigt. Jede Prüfung dauert wenigstens 3 Stunden. Die mündliche Prüfung geht voran. Das Examen erstreckt sich auf alle die Gegenstände, welche die Bewerber lehren wollen, in der Ordnung, welche in dem Programm des Concurses angegeben ist. Die Fragen sollen im gleichen Sinn gestellt werden, wie für die Primärlehrer; man soll sich ebenfalls durch theoretische und praktische Proben versichern, daß die Candidaten mit den guten Methoden bekannt sind. — Für die schriftliche Prüfung werden zwei Aufgaben aus dem Bereich des zu besetzenden Lehrfachs durchs Loos gezogen: die Candidaten haben über jede derselben eine didaktische Abhandlung zu schreiben (in den sprachlichen Fächern eine Uebersetzung zu liefern). Diese Fragen oder Aufgaben werden schon im Anfang des Schuljahrs von dem Schulrath des Lyceums abgefaßt, und von dem Rector in versiegelten Urnen verwahrt. Endlich sind die Aspiranten verpflichtet, eine Probelection abzuhalten, wie wenn sie wirklich vor Schülern stünden. Am Schluß des Examens giebt die Jury jedem seine Note (sehr gut, gut, genügend, mittelmäßig, Null) in jedem Fache; das Protokoll der Prüfung wird dem Oberstudienrath eingesendet, mit einer Bemerkung über die wissenschaftliche und sittliche Befähigung jedes Candidaten. Der Oberstudienrath schreitet sodann zur definitiven Classificirung und stellt seine Anträge; die Ernennungsdecrete werden im Namen des Königs abgefaßt, und die Anstellungen sind lebenslänglich. — Privatprofessoren müßen mit einem Diplom ihrer Tüchtigkeit versehen sein, welches ausgestellt oder anerkannt ist von dem Oberstudienrathe: die Schritte für die Erlangung der Diplome erster Art geschehen durch Vermittlung der Lycealrectoren; wenn die Garantien nicht genügend erscheinen, ordnet das Conselho eine Prüfung an, unter Bedingungen und in Formen, die er nach den Umständen für passend erachtet. Ungesetzliche Ausübung des Unterrichts wird bestraft mit zeitweiser oder definitiver Entziehung des Rechts, überhaupt Unterricht zu geben. Wer überwiesen würde, unsittliche, irreligiöse oder die öffentliche Ruhe störende Lehren verbreitet zu haben, wäre gerichtlicher Verurtheilung unterworfen (Reglement vom 10. Januar 1851).

d) In allen Lyceen, mit Ausnahme derer zu Lissabon, Coimbra, Porto, Braga und Evora, sind die Curse des allgemeinen Programms dreien Professoren übertragen, welche mit dem Unterricht in den Fächern 1 und 2, 3 und 4, 5 und 6 betraut sind. Die Curse der beiden letztern sind zweijährig. In den großen Lyceen ist ein Titular-

professor für jeden Curs *) und 3 Suppleanten (für 1 u. 2, 3 u. 4, 5 u. 6); in Lissabon ist noch ein vierter Suppleant für die Handelsabtheilung. Die Suppleanten haben die nächste Anwartschaft auf die vacanten Lehrstühle. Sie beziehen die Hälfte der den Titularprofessoren zuerkannten Besoldung; in Lissabon ²/₃. — Die Professoren der Lyceen in Lissabon, Porto, Coimbra und auf Madeira haben jährlich 400 Milr. (666²/₃ Thlr.), die der andern Districte 350 Milr. (583¹/₃ Thl.). Die Professoren des Latein, außerhalb der Lyceen, haben 200 Milr. (333¹/₃ Thlr.), und 30 Milr. (50 Thlr.) Gratification, wenn sie auch Französisch lehren. Die Professoren der Arithmetik (zweijährige Curse) erhalten 320 Milr. (533¹/₃ Thlr.) Die Gemeindeverwaltungen treten für die Ausgaben für den höhern Schulunterricht nicht ein; dagegen haben sie zu der Unterhaltung der Universität Coimbra beizutragen. — Die Studiencommissäre bekleiden, wie wir gesehen haben, das Amt der Lycealrectoren (s. I, A, h.). In Ermangelung derselben wird einer der Professoren damit betraut, gegen eine Indemnität von 50 Milr. (83¹/₃ Thlr.) jährlich. Die Secretäre der Lyceen erhalten die gleiche Summe als gewöhnliche Besoldung. Sie haben außerdem 120 Milr. (200 Thlr.) von dem Ertrag der Inscriptionsgelder und der Taxen für die Prüfungen. Auch die untergeordneten Beamten (continuos, porteiros) werden vom Staat besoldet.

e) Die Bestimmungen über die Pensionen sind dieselben wie für die Lehrer des Primärunterrichts.

f) Das Gleiche gilt für die Disciplinarstrafen, für die Exemtionen und Gewährleistungen, und für die Aufmunterungen insgemein. S. unt. C, b.

g) Die Schüler können sich einschreiben lassen als ordinarios und als voluntarios. Die ersteren bezahlen eine Taxe von 960 Reis (1 Thlr. 16¹/₂ Sgr.) am Anfang des Schuljahrs und ebensoviel am Ende desselben beim Abschluß der Listen, welche und wieviele Curse sie auch besucht haben mögen: diejenigen indessen, welche nur die sprachlichen Fächer trieben, bezahlen nur die Hälfte des Inscriptionsgeldes. Die voluntarios sind von dieser Abgabe frei, dagegen verpflichtet, die Anstalt regelmäßig zu besuchen. Sie können ordinarios werden, indem sie das Doppelte ihrer Einschreibgebühr bezahlen und ein Zeugnis ihres Fleißes und regelmäßigen Besuchs vorlegen. Das Abgangszeugnis kostet 1200 Reis (2 Thlr.). Die Schüler können sich auch in gewißen Fächern besonders prüfen lassen, und erhalten dann Specialzeugnisse. S. unt. C.

h) Mit der Inspection sind die Studiencommissäre betraut, oder Subdelegirte, welche wie jene, mit einer königlichen Commission hiezu versehen sind. Sie wird in denselben Formen geübt wie für den Primärunterricht; das Gleiche gilt für die Oberleitung durch das Conselho. Die Directoren der Collegien oder der höheren Privatschulen, welche sich weigern würden der Inspection sich zu unterwerfen, können zeitweise suspendirt oder es kann ihnen ihre Licenz gänzlich entzogen werden.

i) Landwirthschaftliche Schulen. Die Regierung ist ermächtigt, hiefür jährlich 1,800 Milr. (3000 Thl.) zu verwenden. Die agronomischen Schulen stehen mit den landwirthschaftlichen Vereinen, associações agricoles der Districte in Verbindung; sie senden ihnen jährlich Proben ihrer Producte, vertheilen Sämereien u. dgl. Diese Anordnungen der Verordnung von 1844 sind in der Folge modificirt worden. **) Der Unterricht, um den es sich hier handelt, wird heutzutage in drei Abstufungen ertheilt (6 Unterrichts-Landwirthschaften auf dem Lande, 3 Districtsschulen in Lissabon,

*) Der Curs Nr. 6 ist durch das Gesetz vom 12. Juli 1849 dem Professor der politischen Oekonomie übertragen.

**) Gesetz v. 16. Dec. 1852. S. für weiteres Minutoli II, S. 450 f. — Der Unterricht ist auf der ersten und zweiten Stufe theoretisch und praktisch; auf der dritten rein wissenschaftlich.

Evora und Coimbra;*) endlich das normallandwirthschaftliche Institut in der Hauptstadt, in Verbindung mit der Districtsschule, welches seit 1853 auch den botanischen Garten in Ajuda unter seiner Leitung hat). Jede Districtsschule hat eine Musterwirthschaft, deren Ertrag das Eigenthum des Besitzers, eines Privatmanns, bleibt, und die von ihm selbst geleitet wird mit Rücksicht auf den Unterricht; auf Kosten der Regierung ist ihm ein Arbeitsaufseher zugeordnet; beide erhalten jährlich je 400 Milr. (666²/₃ Thlr.) Die Anstalt soll auch als Veterinärschule dienen. Das ganze Budget des agronomischen Unterrichts belief sich 1860 auf 38,829 Milr. (6471¹/₃ Thlr.) Der Staat unterhält 10 Freischüler und 20 Lehrlinge in jeder Districtsschule: die letztgenannten wählt man vorzugsweise unter den Zöglingen der Wohlthätigkeitsanstalten und der Waisenhäuser, sie werden im Alter von 16 Jahren aufgenommen und beenden ihre Lehrzeit in 3 Jahren: im Ackerbauinstitut in Lissabon dauert die Studienzeit fünf Jahre. Man hat bemerkt, daß die jungen Leute wenig Lust zeigen, diese Anstalten zu besuchen; 1853 zählte man in Lissabon im ganzen 50 Zöglinge, 1856 nur 45. Die Veterinärschule hatte nicht mehr als 11 Schüler (Vogel).

k) Institute für Kunst und Industrie befinden sich in Lissabon und Porto. Das in Lissabon, gegründet im J. 1836, wurde durch die Verordnung von 1844 mit der polytechnischen Schule vereinigt; das in Porto ist mit der polytechnischen Akademie daselbst verbunden. Man findet daselbst unter anderem Curse für historische Malerei, Anatomie, Optik und Perspective.

B. Statistik. a) Im Durchschnitt zählt die Mehrzahl der Lyceen nicht mehr als 4 Lehrstellen; die vorzüglichsten und zugleich die am vollständigsten eingerichteten in Lissabon, Porto und Coimbra dagegen haben respective 28, 16 und 15 Professoren und Suppleanten; darauf folgen die von Braga, Santarem und Evora. Im J. 1854 zählte man im ganzen Königreich nur 210 Lehrstühle für den höhern Schulunterricht, davon kamen 122 auf die Lyceen. Das war kaum eine Lehrstelle auf 4500 Feuerstellen oder 18,000 Einwohner. Die Zahl der Schüler war 3338; das macht einen Schüler auf 1150 Einwohner. Seit der Thronbesteigung Dom Pedros V ist ein merklicher Fortschritt zu erkennen; 1860 waren 280 Lehrstellen des höhern Schulunterrichts besetzt, davon 160 Lycealstellen. Die Institute für Kunst und Gewerbe in Lissabon und Porto hatten respective 451 und 103 Zöglinge (in dieser Zahl sind für Lissabon die 186 Besucher der Abendzeichenschule mitbegriffen); 6 Professoren und 6 Adjuncten in Lissabon, 4 Professoren und 4 Adjuncten in Porto. Hier folge die von Minutoli gegebene Uebersicht der für den höheren Schulunterricht bestehenden Lyceen und deren Besuch (wir haben Grund, an die Genauigkeit der von ihm gegebenen Ziffern zu glauben): (S. die Tabelle auf folgender Seite.)

b) Ausgaben. Das Budget von 1854/55 bestimmte eine Summe von 14,446,660 Reis (ungefähr 24,077 Thlr.) für das Lyceum in Lissabon (1 Studiencommissär, 41 Professoren, Adjuncten oder Suppleanten, und Subalterne). Für den elementaren und höheren Schulunterricht in den Provinzen wurde in gleicher Zeit bezahlt inclusive der Emeritirtengehalte 117,101,540 Reis (195,169 Thlr.). (Der Antheil, welcher hievon auf den höheren Unterricht kommt, ist nach den früheren Angaben leicht zu berechnen. Er muß vertheilt werden unter 221 Professoren, unter welchen wiederum 100 Lehrer des Lateinischen und 10 der Rhetorik und Logik, welche außerhalb der Lyceen stehen). Die Institute für Kunst und Gewerbe in Lissabon und Porto kosteten respective 13,642,603 Reis und 5,810,000 Reis (22,771 Thlr. und 9,683¹/₃ Thlr). — Das Lyceum und die Lateinschulen der Hauptstadt kosteten im J. 1860 die Summe von 16,747 Milreis (27,901 Thlr.)

C. Verschiedene andere Nachweisungen. Das Schuljahr beginnt am 1. October und endet am letzten Juli. Der Monat August ist für die Prüfungen

*) Nach Minutoli in Lissabon, Vizeu und Evora.

Provinzen.	Districte.	Zahl der Lehrstühle innerhalb der Lyceen.	außerhalb der Lyceen.	Total des Districts.	der Provinz.	Schülerzahl im District.	in der Provinz.
Alemtejo . . .	Beja	3	2	5		19	
	Evora	9	4	13	25	131	150
	Portalegre . . .	4	3	7		—	
Algarve	Faro	5	3	8	8	113	113
Beira	Aveiro	3	4	7		251	
	Castello branco .	3	6	9		246	
	Coimbra . . .	10	4	14	48	323	1,336
	Guarda . . .	3	5	8		63	
	Vizeu	3	7	10		453	
Estremadura . .	Lissabon Secç. central 11		4	7		54	
	„ oriental 7	25	9	34		429	
	„ occid. 5				50	—	531
	„ comm. 2					—	
	Santarem . . .	3	6	9		48	
Minho	Braga	9	2	11		463	
	Porto	8	5	13	31	54	689
	Vianna . . .	6	1	7		172	
Traz os Montes .	Bragança . . .	3	5	8	20	23	41
	Villareal . . .	4	8	12		18	
Ilhas Adjacentes .	Angra	4	3	7		187	
	Funchal . . .	6	—	6	28	56	478
	Horta	3	4	7		116	
	Ponta Delgada .	5	3	8		119	
	Summa:	122	88	210	210	3,338	3,338

bestimmt. Die Feiertage sind dieselben wie für den Elementarunterricht; nur kommen die Nationalfest- und Trauertage noch hinzu. Die Schüler, welche während des Schuljahrs 20mal ohne Entschuldigung abwesend waren, oder 60mal aus irgend einem Grunde, selbst wegen Krankheit, können sich nicht zum Examen stellen, und verlieren somit ein Schuljahr. Schon der eine Umstand, daß einer die 6 letzten Lectionen versäumt hat, bewirkt, daß er erst nach allen andern gefragt wird. Um als Schüler in eine Anstalt der instrucção secundaria aufgenommen zu werden, muß man ein von einer öffentlichen Primärschule ausgestelltes Zeugnis vorweisen, oder sich einem Examen unterwerfen. — Was nun aber die jährlichen Prüfungen in den einzelnen Fächern des Programms, und schließlich die Abgangsprüfung betrifft, so stoßen wir hier auf ganz absonderliche Bestimmungen. Der Unterricht ist in Curse abgetheilt, wie an der Universität, nicht in Schuljahre, wie in Deutschland, Frankreich u. s. w. Es ist das Fachsystem in seiner ganzen Strenge. In den portugiesischen Lyceen ist nicht einmal die Zahl der Schuljahre, welche regelmäßig auf denselben zugebracht werden sollen, irgend bestimmt.*) Im allgemeinen scheint es, daß die Schüler eben nicht lange in denselben verweilen, denn sie beziehen die Universität Coimbra im 15ten oder 16ten Jahre, in welchem Alter übrigens die jungen Portugiesen gewöhnlich ausgewachsen sind. Im Lyceum lassen sie sich einschreiben für den einen oder andern Curs, vor allem für den Curs im Lateinischen, welcher sie 3 Stunden täglich beschäftigt, in Lectionen zu 1½ Lehrstunden; die übrigen Curse nehmen täglich nur eine Stunde in Anspruch; es ist indessen zu bemerken, daß nicht alle auf einmal durchgemacht werden. Die Schüler stellen sich am Ende des Schuljahres vor einer aus ihren Professoren bestehenden Jury,

*) Die Dauer der Universitätsstudien dagegen ist aufs strengste geregelt. — In der Handelsschule sind die Curse zweijährig; am Schluß des ersten Jahres findet eine Prüfung über alle in demselben abgehandelten Fächer statt.

welche sie, je nach ihrem Verlangen, in allen Fächern des Programms oder nur in einigen prüft, letzteres wenn sie nur Specialzeugnisse verlangen. Im ersten Falle erhalten die, welche in der Prüfung bestehen, von dem Schulrath ein Diplom, welches sie beim Eintritt in die Universität vorzuweisen haben, wodurch ihnen übrigens die Maturitätsprüfung für Zulassung zu den akademischen Vorlesungen nicht erlassen ist. Das Diplom des Lyceums hat für sich einen Werth, insofern es den Besitzer zur Uebernahme gewißer Verwendungen befähigt, z. B. zu Custosstellen an den Bibliotheken u. s. w., überdieß ist es namentlich erforderlich für alle Staatsämter. Um in einem solchen angestellt zu werden, muß man aber 25 Jahre alt sein. Die Diplome der Handelsschule werden verlangt für die Zulassung zu Stellen, welche vom Finanzdepartement abhängen. Man nimmt beim Schlußexamen auf die Specialzeugnisse, welche der Examinand vorher sich erworben hat, Rücksicht, auch wenn der Schüler einzelne Fächer außerhalb des Lyceums erlernt hat (Portaria vom 14. Mai 1848).

a) Die Professoren bilden einen Schulrath, unter dem Vorsitz des Lycealrectors (in Coimbra präsidirt dem Universitätsrath der Rector der Universität); der jüngst ernannte College führt das Protokoll, und erhält hiefür eine Vergütung von 50 Milr. (83⅓ Thlr.). Was die Rechte des Schulraths betrifft, so ist die Verordnung vom 17. Nov. 1836 in Kraft geblieben. Er hat die unmittelbare Aufsicht über die Studien am Lyceum, und wacht über die Einhaltung des Reglements, entwirft den Stundenplan, bestimmt die Form der literarischen Uebungen und der Prüfungen, macht der obersten Leitung der Studien Vorschläge zur Belohnung der Verfasser der besten Schulbücher, welche er auch zu prüfen hat; erstattet die von der gleichen Behörde geforderten jährlichen Berichte über den Fortgang oder Rückgang der Studien, und überhaupt über den Stand der Anstalt, u. s. f. Der Rector ist außerdem persönlich mit der Aufsicht über das Lyceum betraut; er hat sich übrigens nach den Entscheidungen des Schulraths zu richten. Der Bibliothekar wird unter den Professoren gewählt; er genießt einen besonderen Gehalt von 50 Milr. (83⅓ Thlr.), und wird in seinen speciellen Amtsgeschäften durch einen Beamten unterstützt, welcher als Gehalt das Doppelte dieser Summe bezieht.

b) Unterricht. Während der Studienplan der Lyceen in einer Weise eingerichtet erscheint, daß den Schülern äußerlich mehr Freiheit gestattet ist, als die Anforderungen einer gesunden Pädagogik zulassen, haben dagegen die Methoden einen Charakter pedantischer Steifigkeit behalten, von welcher sich sogar die Lehrvorträge an der Universität Coimbra noch nicht ganz haben losmachen können. In der ersteren Beziehung wird gewiß jedermann es auffallend finden, daß in den Secundärschulen, in den Lyceen, de facto Studienfreiheit herrscht, während auch nicht eine Spur derselben bei dem Universitätsunterricht zu finden ist. Was den andern Punct betrifft, so ist ohne Zweifel in den letzten Jahren einiges besser geworden, zumal wenn man bis auf 1828 zurückgeht, eine Zeit, in welcher Bezout noch in der Arithmetik und Lobato in der Grammatik die große Auctorität war. Gute Lehrbücher sind insbesondere für die Lyceen abgefaßt (unter andern wollen wir hier die Auswahl aus den portugiesischen Classikern von Antonio Cardoso Borges de Figueiredo nennen) und aus fremden Sprachen übersetzt worden; man fängt an auch mit den neuesten und besten Schulschriften Deutschlands bekannt zu werden. Allein die Form des Unterrichts läßt noch immer viel zu wünschen übrig. Der grammatische Unterricht ist noch in dem alten Formalismus befangen: man liest zu wenig von den lateinischen Schriftstellern, zumal von den Prosaikern. Die einzige Entschuldigung, welche man anführen kann, ist die, daß die neue Ordnung, das Generalreglement für die Lyceen, welche vorbereitet wird, die verschiedenen Partieen des Ganzen noch nicht hat in Uebereinstimmung bringen können. Man hat sich in Widersprüche verwickelt, weil man zu viel organisirt, zu viele Reglements erlassen hat, und muß neue erlassen, um aus der Verwicklung herauszukommen. Nur gehört dann auch dazu, daß die Reglements wirklich ausgeführt werden.

D. Schlußbetrachtungen. Wenn man alles zusammenfaßt, so ist trotz aller Unvollkommenheiten und Lücken des Systems, auf welche wir nicht zurückzukommen brauchen, doch der höhere Schulunterricht in Portugal, wenigstens in Beziehung auf das Ganze und den Zusammenhang seiner Organisation weiter vorangeschritten, als die Volksschulen. Statt eine Kritik zu üben, welche möglicherweise schon unmittelbar, nachdem Vorliegendes veröffentlicht sein wird, nicht mehr begründet wäre, — so sehr ist heutzutage die portugiesische Regierung durchdrungen von der Nothwendigkeit des Fortschritts, und so sehr ist sie so zu sagen von einem Tag zum andern eifrig bemüht, die geeigneten Maßregeln zu ergreifen, um zu der geistigen Wiedergeburt aller Classen der Gesellschaft mitzuwirken; — erscheint es mehr geeignet, in der Kürze nach den einsichtigsten Beobachtern die allgemeinen Züge der Physiognomie dieser interessanten, im übrigen Europa so wenig gekannten und oft so falsch beurtheilten Nation zu zeichnen. Der Leser wird dadurch ein richtigeres Bild von dem Stande der Dinge und von den zu überwindenden Schwierigkeiten bei der Reorganisation des öffentlichen Unterrichts gewinnen, welcher in jedem Lande mit der natürlichen Anlage und Signatur des Volks in Beziehung gesetzt werden muß, wenn er auch im allgemeinen den großen Gesetzen unterworfen bleibt, welche die geistige und sittliche Entwicklung der ganzen Menschheit beherrschen.

Die Portugiesen sind in der Regel wenig lebhaft, ruhig, heiter, ohne den Anstand aus den Augen zu verlieren, höflich, leicht zufrieden zu stellen, gehorsam und treu. Das Volk hängt fest am monarchischen Princip und an der Religion seiner Väter, aus Ueberzeugung mehr als aus Bigotterie, wenigstens in unsern Tagen: Toleranz liegt im Volkscharakter. Der Portugiese spricht besser als er schreibt, er faßt sehr leicht auf, hat ein treffliches Gedächtnis, einen gewißen ritterlichen, romantischen Schwung und viele poetische Anlage — die Kinder machen Verse in den Schulen und auf den Spielplätzen, sagt Minutoli —: aber er zeigt wenig Neigung zu speculativen Ideen, und wenig Originalität und Erfindungsgabe. Dagegen hat er ein großes Talent, schnell und vortrefflich nachzuahmen, und würde leicht in mechanischen Arbeiten sich außerordentlich auszeichnen, allein er arbeitet weder gern noch aus Gewohnheit, sondern nur von der Nothwendigkeit gezwungen. Der Hang zur Bequemlichkeit ist überall warzunehmen. Der portugiesische Soldat ist unter Voraussetzung richtiger Behandlung und Führung nach Wellingtons und Beresfords Urtheil der beste in der Welt; sich selbst überlassen ist er träge und nicht aus Bedürfnis sauber. Die Achtung vor dem Gesetze ist gering, ebenso die vor dem Beamtenstand, weil man ihn für bestechlich hält — das sind die Folgen Jahrhunderte langer Misregierung. Aeußere Auszeichnungen, hochklingende Titel, zur Schau gestellten Reichthum und Luxus hält man hoch, das Gefühl persönlicher Würde und Bedeutung treiben einzelne bis zum Uebermaß, dafür aber wissen auch die untersten Stände überall würdigen Anstand zu beobachten, und sind weder demüthig noch kriechend. Von einer Achtung gebietenden Haltung des Handwerkerstandes als solchen, und von dessen künstlerischer Hebung und Geltung in der Gesellschaft sieht man noch wenig, doch ist es in dieser Beziehung besser geworden. Der letzte König hat viel gethan, um Geschmack an Kunst und Wissenschaft zu verbreiten, aber die höheren Stände, welche sich dafür interessiren sollten, bleiben beinahe ganz indifferent. „Während in Deutschland," sagt Minutoli, „jeder Knabe mit geringen Ausnahmen neben seinen Schularbeiten irgend etwas für sich treibt, sei es Lectüre oder Musik, Zeichnen oder Malen, oder Botanik, oder Sammeln von Schmetterlingen, Käfern, Mineralien, Conchylien, Wappen ꝛc., treibt der junge Portugiese von solchen Nebenstudien nichts, und interessirt sich höchstens für Politik, der seine halbreife geistige Entwickelung in der Regel so wenig gewachsen ist, als die frühreife physische Entwickelung der gebotenen Gelegenheit zu Extravaganzen" (Th. I. S. 78). Ganz neue Vorgänge haben bewiesen, daß die Politik den Geist der Schuljugend noch immer stark beschäftigt. Man muß ferner bemerken, daß in Coimbra, seitdem die Universität keinen

geistlichen Charakter mehr hat, die Studenten in nähere Beziehungen zu den Professoren getreten sind, und daß man den letzteren sogar den Vorwurf gemacht hat, daß sie zuweilen, im Interesse ihrer Popularität, gegenüber von jungen bachareis, welche Wähler waren, sich etwas zu weit herabließen. Sind wohl solche Beziehungen gerade diejenigen, welche zwischen Lehrern und Schülern wünschenswerth wären? Es ist wohl erlaubt, daran zu zweifeln, namentlich aber darf man zweifeln, daß die Studien irgend dabei etwas gewinnen können.*)

Der Universitätsunterricht in Coimbra ermangelte bis in die neueste Zeit eines belebenden Elements. Coimbra hat niemals eine sich gegenseitig ergänzende, harmonische Gruppe von Vorlesungen über die Humanitätswissenschaften, über Philologie und alte und neuere Literatur gehabt, wie z. B. die faculté des lettres in Frankreich sie bietet. Bis 1859 figurirten die Elemente der Logik, Moral und Metaphysik nur auf dem Programm der Lyceen, wo die alten Methoden souverän regierten. Wenn durch die Macht der Neuzeit getrieben, einzelne junge Geister sich emancipirten und dem einschläfernden Einfluß der traditionellen Behandlung widerstrebten, warfen sie sich lieber in politisches Parteitreiben, als daß sie ihre Muße benützten, um den Kreis ihrer Kenntnisse zu erweitern und gerade dadurch den Anforderungen des Zeitgeistes tüchtiger entsprechen zu können. Man kann sehr ehrenwerthe Ausnahmen anführen, indessen hauptsächlich von Portugiesen, die im Auslande gewesen sind. Die erschlaffende Wirkung des Klimas, und die Hitze der revolutionären Leidenschaft haben ohne Zweifel dazu beigetragen, einerseits jene Gleichgültigkeit, andererseits die rastlose Ungeduld zu unterhalten. Allein der Stamm des portugiesischen Volkes hat so glückliche Anlagen, daß man allen Grund hat, die besten Resultate von einer vernünftig eingeleiteten Reform des öffentlichen Unterrichts zu hoffen, wenn günstigere Zeitumstände derselben noch zu Hülfe kommen. Von dieser Ueberzeugung durchdrungen, hat der vorige König durch ein Gesetz vom 8. Juni 1859 auf seine eigenen Kosten in Lissabon eine Art von faculté des lettres gegründet, welche bestimmt ist, die bedeutende Lücke, die sich an der Universität findet, auszufüllen, und durch die Macht des Beispiels sogar auf die Lyceen zurückzuwirken. Diese Art von höherem College hat fünf Lehrstühle: 1) portugiesische und Universalgeschichte, 2) griechische und lateinische Literatur, 3) neuere europäische Literatur im allgemeinen und portugiesische insbesondere, 4) Philosophie und 5) Geschichte der Philosophie. Die nach einem Concurs ernannten und einen Gehalt von 600 Milreis (1000 Thlr.) beziehenden Professoren sind denen der Universität im Rang gleich: — in Coimbra hat ein lente deão (professor legens decanus, Decan der Facultät) 900 Milr. (1500 Thlr.), die andern Professoren 800 Milr. (1233⅓ Thlr.); der Rector 1600 Milr. (2666⅔ Thlr.). Wenn die regelrecht inscribirten Zöglinge jener Anstalt am Schlusse von 2 Jahren das vorgeschriebene Examen bestanden und ihre Thesen vertheidigt haben, erhalten sie ein Diplom als graduados em letras (licenciés ès lettres) Es giebt auch hier voluntarios. In Coimbra ist die Abtheilung der schönen Wissenschaften ebenfalls auf den Fortschritt eingegangen, zumal in Rücksicht auf das Studium der Sprachen, sowohl der alten als der neuern. Man rühmt die Vorlesungen über deutsche Sprache, welche von einem Herrn Dardalhon, einem gebornen Württemberger, gehalten werden.

III. Im Vorausgehenden sind verschiedene Specialschulen erwähnt worden. Es giebt deren noch weitere von einer höheren Stufe, welche Portugal nur zum Ruhm gereichen. Die erste Anstalt des Landes in Hinsicht auf ihre Leistungen und ihre Bedeutung ist ohne Zweifel die polytechnische Schule zu Lissabon, welche die jungen

*) Sehr interessante Details über die Sitten der portugiesischen Studenten findet man in des Fürsten Felix Lichnowski Portugal, Erinnerungen aus dem Jahre 1842. 2. Ausg. Mainz 1848, und bei Minutoli: so wie über den früheren Zustand der Universität in dem Werk des General W. L. v. Eschwege, Portugal, ein Staats- und Sittengemälde. Hamburg 1837.

Leute für dieselben Berufsarten sowohl im Civil- als im Militärstande vorbereitet, wie die berühmte Schule gleichen Namens in Paris. Sie wurde im J. 1779 unter dem Namen „königliche Akademie der Marine" gegründet, und reorganisirt durch die Verordnung vom 10. Dec. 1851, im Jahr 1860 aber dem Ministerium des Innern zugeordnet, weil sie Civilingenieurs ebensowohl als Officiere für die gelehrten Waffengattungen bildet. Man tritt in dieselbe ein mit 14 Jahren, nach einem sehr strengen Examen im Französischen, in Logik, Linearzeichnen, Arithmetik, den Anfangsgründen der Algebra, Geometrie, ebener Trigonometrie, mathematischer Geographie, Einleitung in die Naturgeschichte der drei Reiche. Man muß auch eine Prüfung in den verschiedenen Fächern des Elementarunterrichts bestanden haben. Die Studien an der Anstalt dauern 3 oder 4 Jahre: während dieser Zeit werden die Militärzöglinge mit dem Titel Cadetten, um die Praxis mit der Theorie zu verbinden, einem Armeetheil der Waffe zugewiesen, in welcher sie dienen sollen. Die Schule wird geleitet von einem Oberstlieutenant. Es sind 11 Lehrstühle an derselben, doppelt besetzt durch Professoren und Adjuncten, für reine und angewandte Mathematik; Mechanik; Geodäsie; Astronomie; Physik und Chemie; Geologie; Mineralogie und Metallurgie; Botanik und Agronomie; Zoologie und vergleichende Physiologie; politische Oekonomie; Handels- und Verwaltungsrecht. Eine Bibliothek und ein naturhistorisches Museum stehen der Schule zu Gebote. Die Ausgaben für dieselben im Budget für 1860/61 betragen 33,137 Milr. (55,189⅓ Thlr.). — Ferner gehört hieher die polytechnische Akademie in Porto. Sie dient zugleich als Marineschule, als Handels- und höhere Kunst- und Gewerbeschule, und hat 19 Professoren und Adjuncten. Ingenieure für den Bergbau werden in Portugal nicht ausgebildet, sie gehen ins Ausland, und die Regierung unterstützt hiefür wenigstens 3 Zöglinge. Das Diplom eines Ingénieur des ponts-et-chaussées von der Pariser polytechnischen Schule wird als vollgültig anerkannt.

Die eben genannten Anstalten sind dem Universitätsunterricht, der instrucção superior gleichgestellt durch das Gesetz von 1844, zugleich mit den Medicinschulen von Lissabon, Porto und Funchal, den damit verbundenen Pharmaceutenschulen und der Kriegsschule (einem Anhängsel der polytechnischen Schule, s. Minutoli Th. II, S. 190). Der höhere wissenschaftliche Unterricht ist übrigens concentrirt in der Universität Coimbra, welche 5 Facultäten hat: 1) Theologie, 2) Jurisprudenz (mit dem kanonischen Recht), 3) Medicin, Chirurgie und Pharmacie, 4) reine und angewandte Mathematik, endlich 5) die philosophische Facultät, worunter man in Coimbra nur die Naturwissenschaften, Physik, Chemie u. s. w. versteht, unter welchen auch die Agronomie, Technologie, ja die Thierarzneikunde begriffen wird. Es giebt auch Curse der administrativen Wissenschaften in der juristischen und philosophischen Facultät. Die akademischen Grade sind: o bacharelado (das Baccalaureat); a formadura (der Grad des bacharel formado, welcher das Recht zu prakticiren verleiht, als Rechtsgelehrter oder Arzt); o licenciado und o doutorado. Die letzteren Grade muß man erringen, um sich zur Habilitation, zum Antritt eines Lehramts der instrucção superior fähig zu machen.

Eine Studie über die Universität Coimbra, welche so verschieden ist von denen des nördlichen Europas, wäre ohne Frage sehr interessant, und würde ein helles Licht auf die Desiderate des öffentlichen Unterrichts in Portugal überhaupt werfen: zugleich würde sie Gelegenheit geben, die wesentlichen Fortschritte gerecht zu würdigen, welche seit dem Sturze des alten Systems in Portugal gemacht worden sind; allein diese Untersuchungen liegen außerhalb des Plans der Encyklopädie und wir sehen uns daher genöthigt, den Leser, welcher sich über das portugiesische Universitätswesen näher unterrichten will, auf die im Eingang genannten Quellen zu verweisen.

Alphons Le Roy.

Positivismus, s. Erziehung, verkehrte Richtungen S. 267.

Präceptor, s. Lehrer S. 205.

Präcocität, s. Frühreife.

Prädicatenkatalog, s. Schülerverzeichnis.

Prämien, s. Schulprämien.

Präparanden, Präparandenbildung, Präparandenanstalten. Mit dem Wort „Präparand" wird in dem Organismus der Volksschullehrerbildung je nach den betr. Ländern ein verschiedener Sinn verbunden. Im nordwestlichen Deutschland, z. B. Braunschweig, Hannover, auch Thüringen, waren und sind die Volksschullehrerseminarien (Hauptseminarien) in der eigenthümlichen Weise organisirt, daß darin nur eine kleinere Auswahl von jüngern Schullehrern, zum Theil erst nach einer Reihe praktischer Dienstjahre, eine Förderung ihrer Bildung für Volksschulstellen ersten Rangs findet, und zwar so, daß sie daneben selbständige Lehrstellen an städtischen Schulen versehen. Darum versteht man hier unter Präparanden solche Jünglinge, welche in Anstalten zur Versehung eines Volksschulamts überhaupt, insbesondere aber für niedrigere, namentlich ländliche Schulen sich vorbereiten. (Schilderung dieser Einrichtung in Eisenlohr, Die deutschen Schullehrerbildungsanstalten, Stuttgart, Köhler 1841. Vgl. Ludewig, Das Volksschullehrerseminar für Seminar-Aufseher, Lehrer und Zöglinge. Braunschweig 1837.) Hier fällt also der Begriff „Präparand" der Hauptsache nach mit dem, was man andern Orten „Seminarist" heißt, „Präparandenbildung" mit „Seminarbildung" zusammen. Ganz anders in den übrigen Theilen Deutschlands, in Südwestdeutschland, Sachsen, Preußen ꝛc., wo diejenigen Jünglinge Präparanden genannt werden, welche sich zur Aufnahme in ein Seminar vorbilden, weswegen die Präparandenanstalten auch vielfach als „Vorseminarien" bezeichnet werden.

Die öffentliche Sorge für solche Jünglinge wird auf natürliche Weise hervorgerufen. Die eigentlichen Seminarien können — namentlich bei der Kürze ihres Curses, nach dessen Beendigung der Eintritt in das Schulamt erfolgt, — ihre Zöglinge nicht vor dem 16. Jahr aufnehmen. So bildet sich zwischen dieser Zeit und dem Austritt aus der Volks- und (niedern) Bürgerschule von selbst ein freier Raum von wenigstens 2—3 Jahren. Daß dieser bei der niedern Bildungsstufe, die im Durchschnitt der gewöhnliche Volksschüler — und aus diesen recrutirt sich meistens das Seminar — erreicht, und bei den entschiedenen Forderungen, die für das Bildungsziel eines tüchtigen Volksschullehrers gestellt werden müßen, nicht planlos und thatlos hingebracht, sondern für die Zwecke der spätern Seminarbildung gehörig ausgebeutet werden muß, legt sich von selbst nahe. Daher in Deutschland schon seit den 20er Jahren überall eine sich steigernde öffentliche Sorge für gehörige Vorbildung der zur Aufnahme in das Seminar bestimmten Jünglinge. Sie spricht sich zunächst aus in einer Reihe von Vorschriften und Ordnungen für Unterricht und Disciplin, für Leitung und Beaufsichtigung, so wie da und dort in Aussetzung von Staatsunterstützungen für die jungen Leute. (Vgl. z. B. die damaligen preuß. Bevordnungen in Rönne, Das Unterrichtswesen des preuß. Staats. Berlin 1855. II, S. 391 f.)

Diese suchten für's erste in natürlicher Entwicklung der Dinge ihre Bildungsbedürfnisse bei einzelnen Volksschullehrern, die sie nebenher als praktische Gehülfen im Unterricht verwendeten, zu befriedigen. Bald jedoch führte die Erfahrung, daß eine hier gewonnene Vorbildung nicht genügender Art sei und daß infolge der gesteigerten Anforderungen an die jungen Leute immer weniger einzelne Schullehrer diesem Berufe sich widmen, weiter. Es wurden zuerst im Preußischen, namentlich in der Provinz Sachsen (s. Harnisch, Schullehrerbildung. Eisleben 1836. S. 93. Harnisch, Weissenfels. Berlin 1838. S. 209 f.) förmliche Präparandenanstalten, in der Regel am Orte des Seminars und im Zusammenhang damit eingerichtet, die eine größere Anzahl von Jünglingen, meistens in einem Internate mit eigenen Lehrern vereinigten. Gleiche Erscheinungen und Bedürfnisse trieben sofort derartige Institute auch in andern Ländern und Orten hervor. So in Württemberg (s. Erl. des kath. Kirchenraths v. 12. März

1825 und Consistorialerl. v. 8. Jan. 1839. Süskind, Volksschulgesetze I, 225. II, 508), im Königreich Sachsen (vgl. Ordnung der evang. Schullehrerseminarien v. Jahre 1857. Leipzig, Teubner 1857. S. 6. „Zur Förderung einer tüchtigen und geordneten Vorbereitung auf das Seminar und weil erfahrungsgemäß viele Eltern aus Mangel an Gelegenheit dazu während der Zeit zwischen der Confirmation und der Aufnahme in dasselbe ihre Söhne andern Berufsarten zuführen, kann neben jedem Seminare der Director oder nach Befinden ein anderer geeigneter Lehrer des Seminars unter Mitwirkung des Seminarlehrercollegiums eine Vorbereitungsschule für Seminaraspiranten, eine sogenannte Präparandenanstalt oder ein Proseminar als Privatanstalt gründen, wie dergleichen Anstalten zur Zeit neben 4 Seminarien des Landes und in engerer oder weiterer Beziehung zu denselben mit großem Nutzen bestehen"), namentlich aber in Bayern, wo die Präparandenbildung, wie in keinem andern Lande, durch die Ver. v. 15. Mai 1857 (die Bildung der Schullehrer betr. München, Centralschulbücherverl. 1857), Abschn. II. in sehr formeller Weise organisirt worden ist. (Vgl. §. 2. Die Vorbildung oder Vorbereitung der dem Schulfache sich widmenden Jünglinge, Schullehrlinge oder Präparanden genannt, für den Eintritt in das Schullehrerseminar wird von jenen Geistlichen oder Schullehrern besorgt, welche im allgemeinen hiefür aufgestellt oder in einzelnen Fällen durch besondere Regierungsentschließung hiezu ermächtigt werden. Zu dem Behuf wird von der betr. Kreisregierung mittels allgemeiner Anordnung jeder Regierungsbezirk in 8—12 Districte abgetheilt, für jeden derselben ein Districtsschulinspector als Prüfungscommissär und ständiges Aufsichtsorgan ernannt und ein darin wohnhafter Geistlicher oder Schullehrer als Hauptlehrer aufgestellt, welchem die Erziehung und der Unterricht der Schullehrlinge dieses Districts im allgemeinen übertragen ist. Diesen Hauptlehrern wird, sofern es nothwendig erscheint, zur Erleichterung in ihren sonstigen Berufsgeschäften, damit sie ihre Kraft und Thätigkeit vorzugsweise der Ausbildung der ihnen anvertrauten Schullehrlinge widmen können, ein Schulgehilfe auf öffentliche Kosten beigegeben. An jenen Orten, wo geschlossene Präparandenschulen oder sogenannte Vorseminarien bestehen, oder in Zukunft errichtet werden, gelten diese als das Hauptorgan des Vorbereitungsunterrichts für den je aus einem solchen Orte und dessen Umgebung zu bildenden District u. s. w. Folgen sodann ganz ins Einzelne gehende Bestimmungen über die Disciplinirung und Beschulung dieser jungen Leute in §. 3—13.) — Dagegen bezeichnet auch in dieser Sache das 2te der bekannten preußischen Schulregulative v. 2. Oct. 1854 betr. die Präparandenbildung eine rückwärts gehende Wendung. Theils um einen allzu gedehnten Aufenthalt in geschlossenen Anstalten zu vermeiden, die allerdings auch schon Harnisch (in seiner „Schullehrerbildung" S. 92) für bedenklich hält, theils und hauptsächlich um eine den Intentionen des preußischen Schulregiments nicht entsprechende Steigerung des Unterrichts und Verkehrung der richtigen Unterrichtszwecke zu vermeiden, spricht sich dasselbe entschieden gegen allen geschlossenen Präparandenunterricht aus und fordert eine Vorbereitung der Präparanden bei einzelnen Schullehrern. (Schulregul. v. 2. Oct. 1854. Rönne a. a. O. I, S. 915: „Wenn der künftige Schullehrer einen Theil seiner Vorbereitungszeit für das Schulamt der Regel nach in engerer für Unterricht und Erziehung berufsmäßig geordneter Lebensgemeinschaft zubringt, so ist doch die hiemit verbundene größere oder geringere Abgeschlossenheit nach außen nicht über die Seminarzeit hinaus auszudehnen. Nach Maßgabe dieses Grundsatzes wird auch fernerhin die Regierung keine geschlossenen Präparandenanstalten einrichten, sondern rechnet nach wie vor (?) hinsichtlich einer zweckmäßigen Vorbildung für das Seminar auf die freiwillige Thätigkeit der Geistlichen und Lehrer".) Dafür werden sofort in dem betr. Regulativ eine Reihe organisatorischer Bestimmungen gegeben: „Es sollen durch die k. Regierungen diejenigen Lehrer bekannt gemacht werden, welche zur Vorbereitung von Präparanden befähigt seien; die Zahl der von Einem Lehrer zu gleicher Zeit vorzubildenden Präparanden habe aber sich höchstens auf 3 zu beschränken; hätten dieselben nicht am Orte oder dessen Nähe ihren

Wohnsitz, so seien sie als Glieder in die Familie des Lehrers aufzunehmen; was den Unterricht betreffe, so sei zunächst vorauszusetzen, daß die Präparanden an den sich für sie eignenden Unterrichtsstunden der Ortsschule und an dem Katechumenenunterricht Theil nehmen, nebenher als Gehülfen in der Schule Dienste leisten; im übrigen komme es hauptsächlich darauf an, daß sie zu einer geordneten Selbstthätigkeit auf der Grundlage von bestimmten Leitfäden und Lehrbüchern angeleitet und in derselben überwacht werden, woneben 2 tägliche Unterrichtsstunden vollkommen zur Erreichung des Zweckes ihrer Vorbildung ausreichen, wenn auf dieselben diejenige geistige Energie verwendet werde, von welcher namentlich die nothwendige formelle Bildung des Zöglings, soweit sie rasches Auffassen, klares Denken und Verarbeiten von Gedanken, und einfaches, richtiges Sprechen betrifft, abhänge. Es könnte in diesen Bestimmungen die Voraussetzung der Möglichkeit, die Vorbildung 14- und 15jähriger Knaben vorherrschend auf die Selbstthätigkeit derselben zu basiren und die Forderung an die Präparandenlehrer neben ihrer Schulthätigkeit einen täglich 2stündigen Präparandenunterricht mit der oben geschilderten vollen geistigen Energie zu geben, Bedenken erregen. Dennoch sprechen sich die ersten öffentlichen Berichte über den Erfolg dieser Ordnung aus Schlesien und Ostpreußen sehr günstig aus (Stiehl, Centralblatt für das preußische Unterrichtswesen 1861. S. 266, 721). Sie lauten aber später zweifelhafter (a. a. O. 1864. S. 115 Ostpreußen; S. 233 Schlesien; S. 673 Rheinprovinz). Dazu kommt, daß factisch eine Reihe älterer Präparandenanstalten, wie z. B. in Weissenfels fortbesteht, und daß nach öffentlichen Nachrichten die Regierung genöthigt war, an manchen Orten selbst solche Institute ins Leben zu rufen, z. B. am Seminar in Köslin (Stiehl 1862. S. 156) und in Mühlhausen (a. a. O. 1862. S. 666).

Was die Gegenstände des Unterrichts in diesen Anstalten betrifft, so regeln sich dieselben in ziemlich gleichförmiger Weise durch den Zweck der Vorbildung auf das Seminar. Es ergeben sich in natürlicher Weise als solche: Religion mit besonderem Vorherrschen der Einführung in die h. Schrift und namentlich die biblische Geschichte, wozu in Norddeutschland eine elementare Behandlung des Katechismus kommt; deutsche Sprachübungen in Grammatik, Lesen, Rechtschreiben, Aufsatz; praktisches Rechnen und hie und da geom. Formenlehre; die Elemente der Geschichte, Geographie und Naturgeschichte, wozu da und dort (s. Bayern) Naturlehre und Landwirthschaft kommt; Schönschreiben und Elementarzeichnen; Musik und Gesang, Violinspiel, Clavier, wozu da und dort (Preußen) auch Orgelspiel und (Bayern) die Anfangsgründe der allg. Musiklehre kommen. Zugleich wird, wie schon oben bemerkt, in einigen Ländern, wie in Preußen, darauf ein Werth gelegt, daß jetzt schon die Präparanden in die Lehrthätigkeit als Gehülfen in der Schule eingeführt werden.

Das Ziel, das in diesen Unterrichtsgegenständen erreicht werden soll, ist namentlich zum Behuf der Aufnahmeprüfungen für die Seminarien von den verschiedenen Schulbehörden vielfach in besondern Verfügungen festgestellt, regelt sich aber bis jetzt noch mehr von selbst nach dem Maße des Erreichbaren durch die factischen Verhältnisse der Volksschulleistungen und der Zahl der Schulaspiranten. Von eingreifender Bedeutung war auch in dieser Beziehung das preußische Regulativ v. 2. Oct. 1854. Es legt den Worten nach das Hauptgewicht auf die nothwendige formelle Bildung und geistige Durchdringung eines beschränkten Stoffs, womit freilich die ausschließliche Begünstigung der Einzelnbildung bei Schullehrern als Präparandenlehrern schwer in Einklang zu bringen ist; stellt in den Vordergrund das religiöse Element, wobei das Memoriren religiöser Stoffe (Katechismus, große Zahl von Bibelsprüchen, Sonntagsperikopen, 18 Psalmen, 50 Kirchenlieder, die biblischen Geschichten) eine hervorragende Rolle spielt, und drängt namentlich das realistische Element in ziemlich enge Grenzen („Was die sogenannten Realien betrifft, so genügt hinsichtlich der Ausdehnung des Wissens eine Bekanntschaft mit dem, was hierüber gute Schullehrbücher enthalten") zurück. Das sich im Verborgenen geltend machende Bewußtsein des Ungenügenden

und Einseitigen dieser Bestimmungen hatte übrigens mannigfache „Erläuterungen" und Ergänzungen zur Folge, wie z. B. die Min.-Verf. v. 16. Febr. 1861 (Stiehl 1861. S. 135), welche den relig. Memorirstoff beschränkt, und die Denkschrift, betr. die Vorbildung der Präp. für die Schullehrerseminarien des Reg.-Bezirks Potsdam v. 4. Oct. 1861 (Stiehl 1862. S. 23 f., vgl. entsprechende Weisungen für die Prov. Westfalen und für den Reg.-Bez. Frankfurt a/O. Stiehl 1863. S. 361, 415, 495), welche die Leistungen in der deutschen Sprache, namentlich aber auch in den Realien steigert.*) Unter dem Einfluß der von Preußen ausgehenden Strömung standen sofort auch die in andern Ländern in den 50er Jahren hervortretenden entsprechenden Ordnungen, wie z. B. die bayrische Verfügung v. 15. Mai 1857, insbesondere aber die württemb. Minist.-Verf. v. 8. Febr. 1855 (Reg.-Bl. S. 51), welche die an die Präparanden zu stellenden Forderungen auf ein Minimum (keine deutsche Grammatik, Aufsatz-Niederschreiben einiger zusammenhängenden Sätze ohne bedeutendere Sprachfehler; kein Decimalrechnen; keine Naturkunde; u. s. w.) reducirt, ebendarum aber auch wie in Bayern dem Vernehmen nach gemäß höherer Anschauungen über die Bildungsbedürfnisse des Volksschullehrers, die sich neuerdings wieder geltend machen, in der nächsten Zeit einem neuen Statut Platz machen wird.

Dies ungefähr die bestehenden Verhältnisse unserer Schulpräparandenbildung. Gegenüber von ihnen bereitet sich aber nun seit einigen Jahren eine grundsätzliche Wendung der Dinge vor, die von 2 Gründen hauptsächlich getragen wird. Es ist dies einmal das Streben, die Schullehrerbildung in ihrer Grundlage mit der übrigen Bürgerbildung in Zusammenhang zu bringen und das Specifische, das ihr bis jetzt anhängt, *vor* der eigentlichen Stufe der *Fach*bildung (dem Seminarcurs) von ihr ferne zu halten; sodann der Wunsch, neben Steigerung der Bildung im allgemeinen dem realistischen Elemente besonders eine breitere und sicherere Basis zu verschaffen. Daraus erklärt sich das Streben, das nach und nach immer mehr sich ausbreitende *Realschulwesen* zu einer Unterlage für den Seminarcurs zu benützen, wie dies in Gotha bezweckt wird (Karl Schmidt, zur Reform der Lehrerseminarien und der Volksschule. Köthen 1863, wo es in den Grundlagen zu einem Regulativ für ein Volksschullehrerseminar nach den Forderungen der Zeit zu §. 3 also heißt: „*Eine besondere Präparandenanstalt zur Vorbildung für das Seminar existirt nicht.* Es liegt in der freien Wahl der Aspiranten, wo sie sich die erforderlichen Kenntnisse 2c. erwerben wollen. Um aber in das Seminar aufgenommen zu werden, muß der Aspirant wenigstens denjenigen Grad wissenschaftlicher (!) Vorbildung erworben haben, welcher in der Prima einer Realschule erlangt wird. Wer deshalb mit einem entsprechenden Zeugnis aus dieser Schule versehen ist, wird in die unterste Classe des Seminars ohne Examen aufgenommen. Einem Examen der Seminarlehrer unter Leitung des Directors müßen sich alle diejenigen unterwerfen, die nicht auf einer öffentlichen Realschule vorgebildet sind: den Maßstab für die Anforderungen bei diesem Examen giebt die Bildung der Primaner einer Realschule) und wie dies im Canton Zürich, wo das Seminar sich aus den Secundarschulen des Cantons recrutirt (s. Schulgesetz v. Canton Zürich v. Jahr 1859 IV. §. 221. 222.), stattfindet.

Es läßt sich nicht leugnen, daß die bei diesem System verfolgte Tendenz, der Lehrerbildung eine *allgemeinere* Grundlage zu verschaffen, etwas sehr richtiges in sich trägt. Darüber wird auch in dem Art. „Schullehrerseminarien" noch mehr zu reden sein. Insbesondere aber erscheint der Gedanke, für den Unterbau des Seminarunterrichts das neuerer Zeit sich immer mehr ausdehnende Realschulwesen zu benützen, auf den ersten Anblick als höchst natürlich und empfehlenswerth. Faßt man jedoch den Plan näher ins Auge, so ergeben sich bedeutende Schwierigkeiten — einmal schon

*) Vgl. übrigens hiezu das, was der Artikel über das preußische Volksschulwesen bei der eingehenden Besprechung der Regulative bringt. D. Red.

in Beziehung auf die Materie des Unterrichts. Wenn unsere Realschulen nicht dem religiösen und namentlich dem biblischen Element einen breiteren Raum gönnen, als bis jetzt der Fall ist, und so lange sie nicht — neben der Pflege fremder Sprachen — dem deutsch-sprachlichen Elemente eine eingehendere und liebendere Sorge angedeihen lassen, kann die Seminarbildung sich nicht auf sie im großen und ganzen stützen. Daneben verlangt dieselbe auch — namentlich bei der Vereinigung von Schulmeister- und Organisten- (Cantor-)Stellen — eine früh beginnende Pflege der Musik, welche der Realschulbildung ferne liegt. Noch größer sind die Hindernisse in organisatorischer Beziehung. Soll die zu benützende Realschule eine höhere (über das 14., 15. Jahr hinaufreichende) sein, so fragt es sich, wie viele Zöglinge vom Lande — und auf solche ist zu seiner Ergänzung der Volksschullehrerstand hingewiesen — werden durch ihre äußere Lage im Stande sein, eine solche benützen zu können und wie viele werden von der Volksschule (auch einer erweiterten Volksschule, Bürgerschule, Mittelschule) aus die Fähigkeiten und Kenntnisse mitbringen, um in den Unterricht einer solchen Schule eintreten zu können? Ist aber die gemeinte Realschule niederer Art, wie sie in Süddeutschland unter diesem Namen häufig sind, d. h. berechnet auf Schüler bis zum 14. Jahr, so ist diese weder disciplinarisch noch unterrichtlich der Art organisirt, daß sie neben den Bedürfnissen der ordentlichen Schüler vom 12.—14. auch denen der Jünglinge vom 14.—16. Jahre zu dienen vermag. Darum kann eine solche Einrichtung nur da praktisch werden, wo, wie dies in der Schweiz der Fall ist, auf der einen Seite die gewöhnliche Realschulbildung allgemein weiter hinaufreicht als bis zum 14. Jahr, und auf der andern Seite das Seminar infolge eines 4jährigen Curses sehr weit (bis ins 15. Lebensjahr) herabreichen kann.

Aus dieser ganzen Darstellung ergiebt sich, daß die Idee der Präparandenbildung in ihrer Ausführung thatsächlich noch an vielfachen Unsicherheiten leidet. Je mehr das Volksschulwesen überhaupt und insbesondere auch die Volksschullehrerbildung gerade gegenwärtig in einer Entwicklung aus Uebergangszuständen begriffen ist, die einen sichern und festen Organismus vermissen lassen, in desto höherem Grade ist auch noch Unklarheit und Schwankung in den Zielen und Mitteln der Vorbereitung auf den Schullehrerberuf zu erkennen. Unter diesen Umständen ist es fürs erste unmöglich, für dieselbe etwas anderes als allgemeine Principien festzustellen, innerhalb welcher die einzelnen Bestrebungen sich zu halten haben. Diese dürften wohl in folgenden Sätzen ihren Ausdruck finden. 1) Die Präparandenbildung muß so organisirt sein, daß die vorherrschende Theilnahme von Zöglingen aus der Classe der handarbeitenden und ländlichen Bevölkerung gesichert bleibt. Man ist dies nicht bloß den betr. Volksschichten, aus denen die höheren Stände immer von neuem urkräftige Elemente zu ziehen haben, schuldig, sondern sichert auch allein dadurch dem ganzen Volksschullehrerstand einen volksthümlichen Charakter. 2) Damit steht in Verbindung, daß die Präparandenbildung sich in stetem Zusammenhang mit der Volksschule (der gewöhnlichen oder erweiterten) zu halten, also an die erreichbaren und normalen Leistungen derselben organisch anzuknüpfen hat, und auf diese Weise durch die von ihr zu stellenden Forderungen (Einrichtung einer besondern Aufnahmeprüfung) zugleich auf Hebung des Volksschulwesens zurückzuwirken im Stande sein müße. 3) Wenn in Beziehung auf den allgemeinen Charakter des Unterrichts die 2 entgegengesetzten Systeme der mehr wissenschaftlichen Vorbereitung (Gotha) und der mehr besondern und praktischen Herrichtung ad hoc (Preußen: Verwendung der Zöglinge in der Schule als Gehülfen, Monitors, pupil-teacher, specifische Beziehung auf den künftigen Lehrerberuf) sich geltend machen, so hat die Präparandenbildung vor dem Abweg der einen wie der andern Richtung sich zu hüten. Sie darf auf der einen Seite nicht darauf ausgehen, die strengeren Formen und abstracteren Gesetze des Erkennens in seinen tiefern Gründen anzuwenden und damit die richtigen und erreichbaren Ziele der Schullehrerbildung verkennen, sie darf auf der andern Seite die Erstrebung einer allgemein menschlichen Grundbildung über

der falschen Bezweckung einer Herrichtung für den bestimmten (Lehrer-)Beruf nicht hintansetzen. In dieser Beziehung ist namentlich die frühzeitige und ausgedehnte Verwendung im Dienste des Lehrers, die eine geistige Reife und Sicherheit wie Fülle des menschlichen Wissens voraussetzt, nicht zu empfehlen. 4) Im Interesse eines sichern und gründlichen Erfolgs muß der Unterrichtsstoff vor einer zu großen Extension bewahrt, dagegen eine tüchtige Denkbildung auf der Basis lebendiger elementarer Anschauungen erstrebt werden. 5) Ein auf psychologischem Grund ruhender Religionsunterricht, der eine Vertrautheit mit der h. Schrift insbesondere nach ihrer historischen Seite herbeizuführen geeignet ist, hat vor allem im Interesse des Volksunterrichts und der eigenen Bildung eine entsprechende Zahl von Lectionen in Anspruch zu nehmen. Vor der Einseitigkeit eines übermäßigen Memorirens religiöser Stoffe gilt es sich zu hüten. 6) Die Sprachbildung wird neben der Einführung in die Elemente der deutschen Sprachlehre insbesondere das Ziel einer klaren, verständigen und logischen Auffassung von inhaltsvollen Lehrstoffen und einer Fertigkeit in mündlicher und schriftlicher Darstellung (Sprechen, Lesen, Schreiben) zu erstreben haben. 7) Was die Mathematik betrifft, so hat auch hier im Rechnen alles theoretische vor der praktischen Thätigkeit des mündlichen (Kopf-) und schriftlichen (Tafel-)Rechnens zurückzutreten, und auch die Raumlehre anstatt eines wissenschaftlichen Gangs eine anschauliche Grundlage und eine praktische Richtung sich zu bewahren, zugleich in der Weise, daß sie dem elementaren und geometrischen Zeichnen die Hand reicht. 8) Eine zeitige und gründliche Einführung in die Realien, namentlich aber in das naturkundliche Gebiet, kann in unserer Zeit nicht mehr entbehrt werden. Es kommt aber für einen daraus zu erzielenden geistigen Gewinn alles darauf an, daß dieselbe auf der allein richtigen Grundlage der Anschauung, mit sorgsamer Auswahl des nicht in die Breite zu dehnenden Stoffs und in sicherer methodischer Ordnung erfolge. 9) Den äußerlichen und mehr technischen Fertigkeiten (Orthographie, Kalligraphie, Musik) muß in der Präparandenzeit eine solche Aufmerksamkeit gewidmet werden, daß durch die Rücksicht auf sie die Erstrebung eines höhern Unterrichtsziels im Seminar in keiner Weise gehemmt wird. — Eine besondere Literatur besteht für das Präparandenbildungswesen nicht. Die einschlägigen Fragen werden in den Schriften über die Schullehrerseminarbildung verhandelt.

Eisenlohr.

Präparation.*) Daß dieses vieldeutige Wort in einer Encyklopädie des Unterrichtswesens nur in seiner Beziehung auf den Unterricht aufgefaßt werden soll, liegt in der Natur der Sache. Aber es würde damit eine verschiedenartige und weitschichtige Behandlung, die auch disparate Momente in sich begriffe, nicht ausgeschlossen sein. Man könnte darunter vom Standpunct des Lehrers aus die Vorbereitung auf den ganzen Beruf, die wissenschaftliche und die praktische Seite desselben, man könnte noch näher die Vorbereitung des Lehrers auf jede einzelne Unterrichtsstunde verstehen, Dinge, die allerdings zweckmäßig und unerläßlich sind. Vom Standpunct der Schüler aus könnte Präparation überhaupt jede Vorbereitung auf das nächste Unterrichtspensum, also auch auf die wissenschaftlichen und Realfächer begreifen. Auch das letztere jedoch, soweit es angemessen erscheint, mag in dieser Encyklopädie an andern Stellen erörtert werden.

Wir nehmen das Wort hier nicht in seinem ganzen an sich möglichen Sinn, sondern in der Beschränkung, in welcher sich historisch sein Begriff auf ganz positive Weise festgestellt hat, von der Vorbereitung auf den sprachlichen Unterricht, und speciell auf die sprachliche Lectüre.

Man fordert in der Regel nach altem Herkommen auf die Abschnitte aus einer fremden Sprache, welche in der nächsten Unterrichtsstunde gelesen werden sollen, eine Vorbereitung, in welcher der Schüler durch Kenntnis des Einzelnen dem Verständnis

*) Vgl. den Art. Exposition.

des Ganzen insoweit nahe kommen soll, als es ohne Beihülfe des Lehrers geschehen kann. Schon in dieser Bestimmung ist auf eine Verschiedenheit der Forderungen nach verschiedenen Stufen hingewiesen.

Daß aber überhaupt an den Schüler die Forderung gestellt wird, sich privatim auf die genannte Weise für die öffentliche Lectüre vorzubereiten, rechtfertigt sich einerseits durch die Rücksicht auf die Schule und ihr Bedürfnis, andrerseits durch die Rücksicht auf den einzelnen Schüler. — Kenntnis der Sprache und der Literatur, welche die Schule fördern soll, werden in dem Maße gefördert, als ohne Nachtheil für die Gründlichkeit des Verstehens die Lectüre an Ausdehnung gewinnt; das Interesse für die letztere wird um so mehr rege erhalten, je rascher der Fortschritt sein kann. Würden nun die Schwierigkeiten, die sich der Auffassung des Ganzen entgegenstellen, würden die nothwendigen Bedingungen hiefür, die zunächst in der Erkenntnis der einzelnen Momente, in dem Verstehen der einzelnen Worte liegen, erst in der Schule, während des Unterrichts, erledigt, so müßte dadurch eine solche Zögerung entstehen, daß der Ueberblick über das Ganze gestört und das Interesse für die Lectüre geschwächt würde; wollte man, um durch rascheren Fortschritt das Interesse rege zu erhalten, die Schwierigkeiten übergehen, so verfiele man in eine Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit, die nicht nur im einzelnen das Verstehen hindern oder zur Illusion machen würde, sondern die auch die schlimmste Gewohnheit wäre, welche die Schule sich hüten soll dem Schüler anzubilden.

Andrerseits ist es für den einzelnen Schüler förderlich, wenn er auf jeder Stufe seine eigene geistige Kraft gebrauchen, auf jeder mit eigener Kraft erreichen muß, was mit dieser erreichbar ist. Die Uebung der geistigen Kraft, die Entwicklung des inneren Vermögens, die Weckung und Heranbildung der Geisteskräfte zu vielseitigem, gewandtem Gebrauch ist immerhin die wichtigste Aufgabe der Schule, neben welcher die Mittheilung von Stoff, von einer bestimmten Menge von Kenntnissen, erst als die zweite, nachstehende Aufgabe zu nennen ist. Freilich darf jene erste Aufgabe nicht in einen Formalismus ausarten, der sich gegen den Stoff gleichgültig verhält — weshalb denn eine große Zahl von Uebungsbüchern mit ihrem geistesarmen, geisttödtenden Stoff verwerflich wird, — es darf ferner, je größer die Zahl der Schüler ist, um so weniger die Methode, die Schüler alles selbst finden zu lassen, ausgedehnt, es darf nicht durch Häufung von Schwierigkeiten dem Schüler der ganze Unterricht entleidet werden. Aber daß sich Schwierigkeiten finden, an denen er sich üben soll, auch Schwierigkeiten, denen er nicht gewachsen ist, das einzusehen, ist für den Schüler von großem Vortheil. Das *γνῶθι σαυτόν* gilt auch hier; und es ist als die erste nothwendige Stufe zu weiterem Fortschritt zu bezeichnen, wenn der Schüler die Schwierigkeit einer einzelnen Stelle und worin sie liegt, wenn er im einzelnen Fall seine Rathlosigkeit, im Ganzen seine Bedürftigkeit deutlich erkennt. Dazu kann die Forderung einer angemessenen Präparation ihn führen.

Wenn der Lehrer die Regel befolgen muß, keine unverhältnismäßigen Schwierigkeiten seinen Schülern zuzumuthen, so wird er zunächst die Lectüre in der Art auswählen, wie sie der Kenntnisstufe jeder Abtheilung entspricht. Die Schüler sollen durch die sprachlichen Kenntnisse, die sie im Unterricht gewonnen haben, im allgemeinen zum Verständnis der gewählten Lectüre vorbereitet sein. Sie sollen durch Kenntnis der Wortformen und ihrer Bedeutung, endlich durch die Kunst, die einzelnen Worte zusammen zu construiren, zur Erfassung der Sätze ausgerüstet sein. Aber der Anwendung der allgemeinen Kenntnisse auf die vorliegenden Sätze treten im Anfang Hindernisse entgegen, die ohne Anleitung des Lehrers nicht wohl überwunden werden können. Mag dieser nun auch es für angemessen erachten, die Schüler zunächst ihren eigenen Versuchen zu überlassen, damit sie die Unzulänglichkeit ihrer Kräfte fühlen und um so aufmerksamer der Anweisung des Lehrers folgen, so muß doch, sobald die eigene Un-

zulänglichkeit fühlbar wird, auch die entsprechende Hülfe und Anleitung dargeboten werden.*)

Die Thätigkeit des Schülers bei der Vorbereitung auf das einzelne Pensum besteht dann, nach vorausgegangener Anleitung über den Gebrauch des Wörterbuchs und über das Aufbauen des einfachen und des erweiterten Satzes aus dessen Elementen, weiterhin darin, dies selbst vorzunehmen, d. h. vor allem die Bedeutung der einzelnen Wörter zu ermitteln, dann seine Elementarkenntnisse von der Construction der Sätze in Anwendung zu bringen. Nimmt die letztere Operation die Denkthätigkeit in Anspruch, so jene das Gedächtnis. Ich finde es nämlich durchaus für nothwendig, daß die Wörter, nachdem ihre Bedeutung in dem geeigneten Wörterbuche aufgesucht worden ist, nicht bloß mit dieser in ein Heft eingetragen, sondern auch dem Gedächtnis eingeprägt werden. Daß hie und da von einem Lehrer gestattet wird, jenes Heft in dem Buche neben sich zu haben, um dann erst während der Uebersetzung die Bedeutung und den entsprechenden deutschen Ausdruck zu entnehmen, scheint schlechthin ein störender und nachtheiliger Gebrauch. Wenn dem Schüler die Bedeutungen der Wörter nicht gegenwärtig sind, wenn seine Blicke von dem fremden Text in das Präparationsheft und von diesem in jenen hinüber und herüberstreifen, wenn demgemäß auch kein Versuch gemacht worden ist, bei der Vorbereitung den Sinn der Sätze zu ermitteln, so muß die Exposition so langsam und zögernd vor sich gehn, daß das Ganze nur mühselig zu Stande kommt und die oben angedeuteten Nachtheile der erst in der Schule zu überwindenden Schwierigkeiten eintreten. Aber es ist diese Erleichterung — nicht selten eine Nachgiebigkeit gegen die Bequemlichkeit der Schüler — durchaus ungerechtfertigt. Zur Kenntnis der Sprache gehört nothwendig Kenntnis ihres Wortvorraths, wenigstens der bekannteren Wörter. Das wird auch schwerlich von jemand geläugnet, aber man glaubt diesem Bedürfnis zu entsprechen, wenn man aus einem Vocabularium der Reihe nach Vocabeln memoriren läßt. Indes die so erworbene Wörterkenntnis, wenn die Wörter losgelöst aus ihrem Zusammenhang gelernt werden, haftet natürlich weniger in dem Gedächtnis, als wenn sie in ihrer Anwendung in concreten Verhältnissen aufgefaßt worden sind.**) Man beschränke das Expositionspensum auf das den Kräften

) Vgl. Köchly, Vermischte Blätter z. Gymnasialreform, Heft 2. 1848. S. 53 c). „Man bringe dem Schüler eine Methodik der Präparation bei, indem man sie ihn anfangs unter der Aufsicht und Leitung des Lehrers vollziehen lasse." Heydemann, Ueber den lat. Unterricht, mit besonderer Beziehung auf das Vocabellernen. Stettin. Programm v. J. 1856. S. 14: „Wenn dagegen bei einjährigem Lehrcursus der Lehrer im Laufe des ersten Vierteljahrs die Präparation auf zweckmäßige Art während der Lection selbst leitet), so gewinnt der Schüler durch die Thätigkeit, die er gemeinsam mit ihm und seinen Mitschülern ausübt, größere Gewandtheit im Auffinden der Beziehungen sowohl der einzelnen Wörter als auch der Satztheile, und somit auch mehr Unterscheidungsfähigkeit, Festigkeit und Selbstvertrauen u. s. w."

**) Es ist dies ein Punct, in welchem ich mit Köchly übereinstimme, der in der Schrift: Zur Gymnasialreform 1846, S. 66 erklärt: „Ebenso muß das leidige Vocabellernen, wo es noch nicht ganz verschwunden ist, abgestellt werden; es dürfen gar keine Wörter, sondern es müßen nur Worte gelernt werden, d. h. der Schüler muß von Anfang an unerbittlich angehalten werden, stets bei seiner Vorbereitung bis zum Verständnis des Ganzen wenigstens versuchsweise vorzubringen. Dadurch gewinnen die einzelnen Worte, die er kennen lernt, an Interesse, und ist ihm der Satz klar geworden, so wird ihm auch selten oder gar nicht das einzelne Wort fehlen." Anders entscheidet sich Heydemann in dem oben angeführten Programm S. 20, 21. „Das systematische Einüben der Vocabeln ist, wie mir scheint, besonders darum dem gelegentlichen" (als Gelegenheit zur Erlernung von Vocabeln bezeichnet H. namentlich auch das Uebersetzen aus

*) F. A. Wolf sah sich als junger Rector in Osterode genöthigt, sogar in Prima solche Anleitung zu geben; „ganze Stunden giengen damit hin, das rechte Präpariren zu lehren, erst in der nächsten Stunde ward zusammengesetzt" (F. A. Wolf von Arnoldt I. 62). Deshalb rieth er dann auch später in seinen Vorlesungen (a. a. O. II. 214), der Lehrer solle in den unteren Classen die Wörter selbst aufsuchen und dem Schüler zeigen, wie er sie aufzusuchen habe, namentlich ihn frühe daran gewöhnen, „den ganzen Artikel eines Wortes durchzulesen (J. M. Gesner: Lexicorum usus in tempore tironibus est ostendendus). D. Red.

entsprechende Maß, aber man beharre bei der Forderung, daß die darin vorkommenden Wörter bekannt sein müßen. Die anfängliche Mühe lohnt sich durch die Erleichterung, die dadurch allmählich für die Präparation entsteht.

Es ist aber bei Erlernung der Wörter von Werth, daß dies von Anfang an in der rechten Weise geschehe, daß die fremden Wörter überall durch die möglichst entsprechenden der Muttersprache ersetzt werden.*) Wo die Grundbedeutung mit einem Wort wiedergegeben werden kann, muß vor allem dieses eingeprägt werden, so daß an der vorliegenden Stelle die Wendung oder Modification des Grundbegriffs von dem Lehrer bemerklich gemacht wird. Läßt sich dieser nicht mit einem Wort erschöpfen, so muß durch mehrere Wörter der Umfang seines Gebrauchs beschrieben und damit eine Andeutung des Grundbegriffs gegeben werden. Diejenigen Wörterbücher werden sich am meisten empfehlen, die nach diesen Grundsätzen eingerichtet sind. Je tiefer das zuerst Eingeprägte in dem Gedächtnis haftet, je schwerer es später wird, dasselbe, wenn es unrichtig oder einseitig ist, durch das Richtige zu ersetzen, um so mehr ist darauf zu sehen, daß gleich anfangs der fremde Ausdruck mit dem wahrhaft oder möglichst gleichbedeutenden ersetzt werde. Die Treue und Genauigkeit im Einzelnen ist auf der untersten Expositionsstufe das Wichtigste.

Wenn der Lehrer bei den Anfängen der Exposition je nach den Kenntnissen seiner Abtheilung sich darauf beschränken kann, bei der Präparation Kenntnis der Wörter zu fordern, so wird auf höheren Stufen Verstehen des Sinnes der einzelnen Sätze, weiterhin des Zusammenhangs und die Fähigkeit, gut und gewandt in die Muttersprache zu übersetzen, gefordert werden müßen. Je größer allmählich die copia verborum wird, über welche der Schüler gebietet, um so mehr kann er seine Aufmerksamkeit auf den Sinn des einzelnen Satzes und dessen Zusammenhang mit dem Vorangehenden und Folgenden richten. Denn allmählich erkennt er auch mehr und mehr, wie die Auffassung des Einzelnen und des Ganzen in gegenseitiger Abhängigkeit stehen, und das Einzelne sich nicht ohne Rücksicht auf den Sinn des Ganzen feststellen läßt.

Wenn Schwierigkeiten, welche die Lectüre des nächsten Pensums darbieten würde, entweder durch vorgängige Andeutungen und Erläuterungen des Lehrers, oder durch die dem Buche beigegebenen Anmerkungen gehoben werden sollen, so muß doch bei solcher Hülfe mit Vorsicht das rechte Maß eingehalten werden. Man mag dem Schüler positive Notizen darbieten, die zum Verständnis nothwendig und ihm nicht leicht zugänglich sind, man mag ihn namentlich vor möglichen Misverständnissen warnen und durch Fingerzeige auf die rechten Wege weisen, aber das eigene Nachdenken darf man ihm nicht ersparen. Je leichter etwas gelernt wird, je leichter wird es vergessen, und unsre Zeit, die in den Bildungsanstalten, Lehrmethoden und Lehrbüchern alles so bequem macht, fördert damit nicht die Intensivität der Geistesbildung und das eigene Streben.

Auch eine befriedigende, gute, gewandte Uebersetzung wird als Resultat einer sorgfältigen Vorbereitung auf jeder höheren Stufe in höherem Grade gefordert werden können.**) —

der fremden Sprache) „vorzuziehen, weil es die Kenntnisse der Schüler in der Sphäre, in die es gehört, verhältnismäßig zu einem bestimmten Abschluß bringt; man kann fordern und durchsetzen, daß diejenigen, die ein gewißes Vocabularium durchgelernt haben, alle die Vocabeln wissen, die sie sich haben einprägen müßen." „Bei dem gelegentlich Erlernten spielt der Zufall, die Willkür, ja die Laune die Hauptrolle u. s. w." Bei einem aus classischen Schriftstellern zweckmäßig gewählten Expositionsstoff dürfte letztere Einwendung wegfallen. (Vgl. d. Art. Vocabular. D. Red.)

*) Heydemann Progr. S. 20 „Die sorgfältigen Lehrer haben es in den Classen, in welchen der Grund zur Vocabelkenntnis gelegt wird, gewiß nicht unterlassen, auf die Fundamentalbedeutung der wichtigsten Wörter hinzuweisen."

**) Ein nur in unserem papiernen Seculum mögliches Uebermaß ist es dagegen, wenn ein Lehrer verlangt, daß die Schüler ihre Uebersetzung nicht bloß im Kopfe, sondern auch auf dem

Es fragt sich, ob, wenn ein Autor für eine gewiße Stufe leicht genug ist, die Vorbereitung nicht ganz wegfallen könne. *) — Daß die Schüler zuweilen, um von ihren Fortschritten und Kenntnissen, von der Schnelligkeit und Sicherheit ihrer Auffassung Proben abzulegen, aufgefordert werden, auch unvorbereitet manches zu übersetzen, ist durch pädagogische Zwecke hinlänglich gerechtfertigt und steht nicht in Frage. Vielmehr handelt es sich darum, ob in gewißen Fällen die Unterlassung der Präparation Regel werden darf. Dies, glaube ich, muß unter einer leichten Beschränkung verneint werden. Es mag vorkommen, daß wenn in der Schule mit Rücksicht auf die Ansprüche andrer Fächer ein Minimum der Vorbereitung fixirt und dieses Pensum vor dem Ende der Lection erledigt ist, der Lehrer es für angemessen erachtet, auch ohne Präparation weiter übersetzen zu lassen; aber dies muß als eine durch die Verhältnisse herbeigeführte Ausnahme, nicht als Regel erscheinen. Muß man selbst bei dem Lehrer die Meinung misbilligen, als ob er auch unvorbereitet das Pensum in der Schule vornehmen dürfe, so noch mehr bei dem Schüler. Die Mangelhaftigkeit in Auffassung des Einzelnen käme dabei weniger in Betracht, als der Dünkel, der dadurch genährt würde, und die für das Leben verderbliche Gewohnheit, eine Aufgabe leichthin und oberflächlich zu erledigen.

Lassen sich diese Forderungen im allgemeinen aufstellen, so wird doch ein Lehrer, namentlich bei vorgerückteren Schülern, noch dieses oder jenes (z. B. Angabe und Uebersicht eines größeren Zusammenhangs, Aufdeckung von Schwierigkeiten und Anstößen, Versuche zu deren Lösung u. dgl.) zum eigenen Nachdenken aufgeben, und in der nächsten Lection sich überzeugen können, ob und mit welchem Erfolg sich die Schüler damit beschäftigt haben. Hierüber läßt sich eine allgemeine Regel nicht aufstellen, und der erfahrene Lehrer muß freie Hand behalten. **) †Bäumlein.

Papier mitbringen. An die Stelle der Anspannung der ganzen Geisteskraft tritt dann in der Lection ein mechanisches Vorlesen. D. Red.

) Köchly hat in seinen 1845—1848 veröffentlichten Reformationsplänen, die hauptsächlich darauf drangen, recht viel zu lesen, verschiedentlich das Uebersetzen ohne vorhergehende Vorbereitung empfohlen. Gegen schriftliche Präparation spricht er sich in der Schrift: Ueber das Prinzip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart S. 8, §. 13 aus: „Dagegen ist nichts geeigneter zur Stärkung des Gedächtnisses, als mit Beseitigung aller unnöthigen Schreibereien, die dem jungen Schüler so schwer fallen, als da sind Präparation..... auf tüchtige bloß mündliche Präparation zu halten." S. 25, §. 29. „Der Neusecundaner soll die griech. und lat. Grammatik..... dergestalt praktisch geübt haben, daß er bei gehöriger Präparation in den gelesenen Schriftstellern rasch und sicher, wo nicht besondere Schwierigkeiten obwalten, auch ohne Präparation wenigstens verständlich übersetzen kann." Dasselbe wiederholt er in der Schrift: Zur Gymnasialreform. 1846. S. 31 und Blätter zur Gymnasialreform Heft 2. 1848, S. 64, §. 76 c)).

**) Der treffliche, als Professor am Stuttgarter Gymnasium zu frühe verstorbene Ludwig Bauer hat in einer Rede über „die Regeln, welche sich für das Studium der Philologie aus einem Rückblick auf die Philologen des 15. und 16. Jahrhunderts ergeben," (süddeutsche Schulzeitung für Lat. und Realschulen Stuttg. 1839) eine Schilderung des Verfahrens träger Schüler bei der Präparation gegeben, die man ergetzlich nennen könnte, wenn sie nicht an manchen Orten nur allzu wahr wäre. Er spricht zuerst von den bequemen Ausgaben mit Anmerkungen, in denen „der moderne Freund des Alterthums sein Auge behaglich von oben nach unten gleiten läßt, und

*) Es sind nach unserer Ansicht zwei einander gegenüberliegende Klippen, die man bei dieser Sache zu vermeiden hat: man darf einerseits die Aufgabe für den Schüler nicht so schwer werden lassen, daß er daran erliegt; der gewissenhafte Schüler fühlt sich unglücklich, wenn er findet, daß seine Kraft der Forderung nicht gewachsen ist, während er meint, die Lösung der Schwierigkeit werde in jedem Falle von ihm verlangt; der leichtsinnige hingegen wird in seinem Leichtsinn bestärkt, wo nicht zur Unredlichkeit verleitet. Andrerseits soll man die Aufgabe auch nicht zu leicht machen, damit eine gesunde Kraft noch gereizt werde, sich daran zu erproben; es ist nicht ermuthigend für einen tüchtigen Schüler, wenn man ihm alle Schwierigkeiten im voraus aus dem Wege räumt, wenn man ihm selbst nichts zutraut und nichts zumuthet. Medium tenuere beati. Vgl. G. T. A. Krüger Progr. Braunschw. 1848. S. 15.
D. Red.

Präsentationsrecht, s. Besetzungsrecht.

Preisaufgaben, s. Fortbildung S. 416.

Preußisches Volksschulwesen kann es nicht geben vor dem Vorhandensein eines preußischen Staates, denn durch diesen ist ein preußisches Volk im Sinne der Gegenwart erst geworden. Was daher über das niedere oder wie das pr. Landrecht im Unterschied zu dem gelehrten sich ausdrückt, gemeine Schulwesen auf Staatsgebieten, welche nachmals Theile der preußischen Monarchie wurden, zu berichten ist, das kann nur als Vorgeschichte des preußischen Volksschulwesens betrachtet werden. Aber sowohl über diese Vorgeschichte, als über die eigentliche Geschichte des preußischen Volksschulwesens, dieser mannigfaltig und viel verzweigten, über weite deutsche wie slavische Länderstrecken ausgebreiteten, bis an die französische und belgische Volksthümlichkeit hinausreichenden, von den verschiedenen Confessionen des Landes mehr oder weniger eigenthümlich ausgebildeten, in die allgemeinsten und besondersten Verhältnisse des Lebens durch angemessene Abstufung Einfluß übenden Einrichtung, ist aus leicht zu findenden Gründen von Inländern, von denen sie nur geschrieben werden könnte, noch nichts in vollständiger oder gar erschöpfender Weise aufgesetzt worden. Was als Geschichtsdarstellung in der Literatur gegenwärtig vorhanden ist, läßt sich auf den ersten Blick als flüchtig zusammengeraffte, wenn schon übersichtliche Beute, wie das, was Victor Cousin in seinem Bericht über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in Preußen, übersetzt von Kröger, Altona 1833, und als noch flüchtigeres Raisonnement, was der reisende Rendu in seiner Schrift: De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses, Paris 1855, veröffentlicht hat, leicht erkennen.

Was unser deutscher Landsmann Heppe in seiner „Geschichte des deutschen V.-Sch.-W. III. Band, Gotha 1856," giebt, ist so gut, als es die ihm wie jedermann zugänglichen und bekannten dürftigen Quellen ergeben. Eine Geschichte des pr. V.-Sch.-W. wäre etwas nicht geringeres, als die zusammenhängende Darstellung, mittels welcher der Entwicklungsgang der vom Staate auf das Volk gerichteten Intention, es durch öffentlichen Unterricht, in der Absicht es zu bilden, zu behandeln, und die Bestrebungen anschaulich würden, durch die jene Intention zur Ausführung gebracht werden sollte und mit welchen Erfolgen dies geschehen sei.

Die Beschreibung dieser unendlichen und stillen Arbeit einer nach vielen andern Seiten mit ihren Gedanken, Sorgen und Mitteln gleichzeitig immer mit in Anspruch genommenen Staatsverwaltung ist wie gesagt unseres Wissens noch nicht geliefert, wie belehrend sie für das um das Schulwesen interessirte In- und Ausland auch sein könnte. Es fehlt nämlich an zu vielem, als daß dies ohne weiteres wie im Beilauf geschehen könnte. Damit, daß das Schultheater, ich meine, der status rei scholasticae irgend einer Zeit gezeichnet, damit, daß der sogenannte Geist, welcher irgend einer zeitweisen

dann nach einigem Verweilen zum Texte zurück." Allein, fährt er fort, „Griechisch bleibt eben doch griechisch, und die Noten dazu sind fast durchaus lateinisch geschrieben. Man muß also noch eine Art von Brücke haben, um über den Abgrund des Misverständnisses hinwegzukommen. Hiefür ist gesorgt. Neben, oder besser auf dem Classiker liegt ein zweites Buch, ganz schlicht in der lieben Muttersprache abgefaßt, nemlich — um ohne Umschweife zu reden — die deutsche Uebersetzung des betreffenden fremden Schriftstellers. Freilich ist es immer noch ein herber Zeitverlust (man hat ja so manche Gelegenheit, seine Zeit los zu werden), wenn man den lateinischen oder griechischen Satz, — versteht sich, ohne ihn zu verstehen, — erst vorher einmal durchlesen muß. Ein gewandter Kopf weiß sich auch aus dieser Schlinge zu ziehen; er liest nemlich die Periode zuerst ganz sachte in der Uebersetzung und dann flüchtig im Urtexte nach. Bleibt zu bemerken, daß es eine Methode giebt, die noch kürzer vom Ziele abführt: ich meine, wenn man Urtext und Noten, Grammatik und Wörterbuch ungelesen läßt, und bloß die deutsche Uebersetzung, zur Noth auch erst in der Lection, überläuft; denn die Schlagwörter bleiben schon im Gedächtnis haften und stellen sich, wenn man selbst übersetzen soll, wenigstens beiläufig ein." D. Red.

Verwaltung des öffentlichen Schulwesens die Richtung gegeben hat, vergegenwärtigt oder der Beurtheilung unterzogen wird, damit ist noch nicht die Geschichte und der anschauliche Bericht vom Zustand gegeben. Es gehört dazu eine eingehende Vertrautheit und Vorführung der Unternehmungen, welche versucht, der Mittel, welche bereit gestellt, der Anordnungen und Veranstaltungen, welche zur Förderung getroffen, der Ergebnisse, welche erreicht, sowie nicht weniger der Fehlgriffe, welche hiebei gemacht worden sind. Das vermag ein Ausländer am wenigsten mit voller Sicherheit und ist auch von einem Inländer noch nicht genugsam geleistet worden. Was uns Ludw. von Rönne über das Unterrichtswesen des preußischen Staates, Berlin Band I. 1855 geliefert hat, sind sehr schätzbare Grundzüge und ein reicher Apparat von Bestimmungen der leitenden Behörden, aber kein lebensvolles Bild vom geschichtlichen Verlaufe. Was hier gegeben werden kann, darf, wenn es nicht über das einer Encyklopädie zuständige Maß hinausschreiten soll, kaum auf mehr ausgehen, als auf eine historische und statistische Skizze, welche einer spätern ausführlichen Arbeit bestenfalls zum Anhalt oder zur Unterlage dienen könnte. Administrative Berichte bilden aber noch keine Geschichtsdarstellung.

I.

Wie schwach nun auch ganz besonders für die Vorgeschichte die bekannten Quellen fließen, so darf dieselbe hier doch nicht außer Betracht gelassen werden, wenn es darauf ankommt, einen genügenden Einblick in die nachmaligen Verhältnisse zu geben. Sie wird in ihrem Verlaufe sich am füglichsten an die Ländergebiete anzuschließen haben, wie sich dieselben zu dem Ländercomplexus nach und nach verfestigt haben, der das ansehnliche Staatsgebiet der preußischen Monarchie gegenwärtig bildet.

A. 1. Diese Vorgeschichte wird man von den ersten Schulanfängen an in denjenigen Landschaften, welche unter dem Kurfürsten Joachim II. den Grundstock der gegenwärtigen Monarchie ausmachten, zunächst zu verfolgen haben. — In der Kirchenordnung des Kurfürsten Joachim vom J. 1540 heißt es: „Dieweil auch zur Erhaltung christlicher Religion und guter Polizei aufs höchste von Röthen, daß die Jugend in der Schule unterweiset werde, und die Schulen etliche Zeit her in merklichen Abfall kommen, wollen wir, daß die in allen Städten und Märkten wiederum angericht, reformirt und gebessert &c. werden" (Mylius, Const. March. I. Th. 1. Abth. Nr. II.). Diese Kirchenordnung setzt das Vorhandensein von „Schulmeistern" und „Schulgebäuden" also voraus, versteht aber unter den Schulen solche, die sich in Städten befinden und in denen neben Elementargegenständen Latein gelehrt wurde.

Was sich im Verfolg hievon und insonderheit auf Veranlassung der Visitations- und Consistorialordnung von 1573 (bei Mylius Const. Marchic. I. Th. 1. Abth. Nr. VII. S. 274—339) in einem Zeitraum von fast 200 Jahren, von 1573—1763, auf einem allmählich sich vergrößernden Länderbereiche als Schulwesen für das Volk nach und nach ausbildet, kommt sehr gelegentlich, sehr spärlich, armselig, allezeit im Anschlusse an die Kirchen und unsicher an den Tag, wenn wir es mit dem Späteren, sonderlich dem in der gegenwärtigen Periode vergleichen. Es gab für die aufrichtigsten Absichten energischer Regenten, welche das Land gehabt, immer so riesengroße Anforderungen, so weitläuftige Bedürfnisse und Schwierigkeiten, so knappe Mittel wie von Macht so auch damals von Recht, daß das Schulwesen im Volke in ein paar Jahrhunderten zu nichts rechtem zu kommen vermochte. Es sollte alles so viel als möglich sich selbst machen. Das Staatsoberhaupt schien für diese selbstverständliche innere und anscheinlich unansehnliche Angelegenheit zu hoch zu stehen, auch nicht viel Zeit übrig zu haben. Dazu war das Volk weder der Confession, noch der Sprache nach ein einiges. Es gab evangelische und katholische, deutsche, polnische und litauische Unterthanen, deren Gemeinden unter Patronen standen, welche niemals etwas rechtes leisten wollten, der Juden nicht zu gedenken. Man war damals vielleicht bisweilen willens, nach einer Seite hin Genügendes zu schaffen, man war

aber selbst nicht schulerfahren genug, um über mehr als das Allerkümmerlichste hinauszukommen. Die langsam und schwerfällig von statten gehende Schulentwicklung ist ursprünglich staatenweise gewesen. Der brandenburgisch evangelische Stammstaat hat den status quo bei den nach und nach zugekommenen Erwerbungen seiner Fürsten übernommen und nach Bedarf gelegentlich auf dem überkommenen Grunde fortgebildet. Erst mit dem Generallandschulreglement vom J. 1763 ist für die evangelischen Lande, mit Ausnahme der reformirten französischen Gemeinden, eine erste allgemeine Verordnung erlassen worden.

2. In der Kurmark Brandenburg deutet die 1573 von Johann Georg erlassene kurmärkische Visitations- und Consistorialordnung zwar, wie bereits bemerkt wurde, auf das Vorhandensein von Schulen, Schulmeistern und ihren Gesellen hin. Es müßen diese Schulen aber immer noch als Stadtschulen angesehen werden. Auf den Dörfern giebt es in jener Zeit und noch in langer Zeit keine Schulen; auch wird in der Consistorialordnung von der Einrichtung solcher nicht gesprochen. Dem Küster wird die Pflege des Katechismus bei Kindern und Gesinde ohne Zweifel nach dem Wortlaut der in der Kirchenordnung von 1540 enthaltenen trefflichen Erklärung befohlen, und diese Einrichtung darf immerhin als sicherer Ansatz zur Ermöglichung eines nachmaligen Schulwesens angesehen werden. Für die Mädchen in den Städten wurden indes förmliche Schulen eingerichtet, über deren besondere Einrichtung nichts berichtet wird.

Auch die Kirchenvisitationsinstruction vom J. 1600 bezieht sich noch immer wieder nur auf Stadtschulen. Erst nach dem dreißigjährigen Kriege unter Kurfürst Friedrich Wilhelm dem Großen entstehen einige Knaben- und Mädchenschulen auf Dörfern und deuten auf den Anfang eines Landschulwesens hin. Es wird 1662 befohlen, daß die Kirchen und Gemeinden (d. h. die Vertreter des Kirchenververmögens und der zur Kirchengemeinde gehörenden Einzelnen) allen Fleiß anwenden sollten, daß hin und wieder, sowohl in Dörfern, Flecken als in Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden. Weiteres ist über dieses Schulwesen nicht zu ersehen.

3. An diesen ersten Keim des brandenburgischen Kurstaates kamen als bedeutendere Landstriche mit staatlich geordneter Organisation unter Johann Sigismund 1609 die Lande Jülich, Mark und Ravensberg und das Herzogthum Preußen 1619; unter dem großen Kurfürsten Hinterpommern mit Appertinenzien, das Herzogthum Magdeburg und die Fürstenthümer Halberstadt und Minden. In den genannten rheinischen Landen lenkte das Schulwesen der reformirten und lutherischen Gemeinden die Aufmerksamkeit der Regierung nach und nach auf sich, und erhielt das der ersteren 1662 in der märkischen ref. Kirchenordnung des großen Kurfürsten, und das der letzteren in der lutherischen vom J. 1687 einzelne Bestimmungen, welche das Schulwesen, das den Kirchengemeinden zugehörig war, staatsobrigkeitlich zu regeln begannen. Die öffentlichen Kirchspielschulen sollen erhalten werden, Winkelschulen, wie damals die gegenwärtigen Privatschulen genannt wurden, nicht gestattet sein. In Wesel war 1687 sogar die Begründung einer Pflanzschule für Schulmeister unter dem Namen eines Contuberniums vorbereitet worden, aus welcher Stiftung nachmals Seminaristen fürs Schulmeisterseminar gewonnen wurden. Vom katholischen Schulwesen ist in den fürstlichen Verordnungen noch keine Spur. In Preußen, dem alten Ordenslande des Ostens, hatte es schon vor der Secularisation unter den Hochmeistern in der Stadt Königsberg nicht an Schulen gefehlt; das platte Land dagegen ermangelte ihrer; 1568 und 1598 wird in Verordnungen indes ihrer schon gedacht. In Pommern erfolgte die erste Einrichtung von Volksschulen ganz spät. Die pommersche Kirchenordnung von 1563 kennt noch keine Dorfschule. In dem Abschnitte derselben, welcher „von den Schulen" handelt, werden neben den

lat. Schulen nur „deutsche Schreibschulen“ und „Jungfrauenschulen“ erwähnt, welche in den Städten eingerichtet werden sollen. Die deutschen Schulschreiber sollten vom Rath bestellt und mit Wohnung von dem Kasten versorgt werden. So sie fromm sind und dem Pastor nicht widerwillig, mag man ihnen aus dem Kasten ein Geschenk geben, Besoldung aber nehmen sie von ihren Schülern, die sollen sie lehren lesen, recht und wohl schreiben und rechnen und sollen sie zum Katechismus und zu der Predigt halten, wie ihnen mit Rath des Pastors eine Form soll vorgeschrieben werden. — Im Magdeburgischen wurde erst nach dem dreißigjährigen Kriege der Versuch gemacht, die Grundlagen eines evangelischen Volksschulwesens zu schaffen. Die Küster wurden durch die vom Administrator August 1652 erlassene Kirchenordnung angewiesen, den Pfarrern in allen dienstlichen Verrichtungen gehorsamlichst zur Seite zu stehen und „die Knaben und Mägdlein lesen und schreiben lehren, wie auch den Katechismus und den christlichen Kirchengesang, worauf die Prediger mit Fleiß sollen Achtung geben, auch das Volk, ihre Kinder in die Schule zu schicken, ernstlich ermahnen. Es wurde hier nicht bei bloßen Verordnungen belassen, sondern durch die Vornahme einer allgemeinen Kirchenvisitation ihre Vollziehung und wirkliche Einführung unterstützt. Die traurigen Ergebnisse der Visitation wurden Veranlassung, in dem Visitationsdecret und Abschied vom J. 1656 weitere schulfördernde Bestimmungen zu erlassen, obschon aus der Schulordnung, welche 1658 August nicht bloß für die lat. Schulen der Städte, sondern auch für die Dorfschulen gab, hervorgieng, daß auf dem Lande die Einrichtung von Schulen immer noch nicht durchgesetzt werden konnte. Die Bestimmungen derselben blieben bis ans Ende des Jahrhunderts dieselben.

B. 1. Selbst mit der Geschichte der anhebenden preußischen Monarchie beginnt sofort noch nicht die preußische Volksschule. Wenn auch unter König Friedrich I. diejenigen Seiten und Stufen des öffentlichen Bildungswesens nachhaltige Anregung und Förderung erfuhren, welche Aussicht gaben, Ruhm und Glanz auf die neugeschaffene Krone und das zu einer Monarchie vereinigte Land in hervortretender Weise und wo möglich weit hinaus zuwegezubringen, so wurde für das damals und auch noch heute oft genug sogenannte „niedere“ Schulwesen, nur einige wenige unerhebliche Anregungen zur Wittwen- und Waisenversorgung der Schullehrer ausgenommen, und außer einer Vorschrift zu gründlicherer Visitation nichts bemerkenswerthes geschaffen. Das aber ist nicht viel. Denn wie wohlausgedacht eine Visitationsordnung für einen Verwaltungsbetrieb immer sein mag, so vollziehen die Visitirenden mit allen Verordnungen und Bestimmungen den Betrieb lange nicht selbst; sie kommen bei dem gut vollzogenen, wie bei dem übel gehandhabten mit Lob oder Tadel nur hintendrein, d. h. zu spät. Von dem Betrieb der Lehrenden hängt selbstverständlich die Hauptsache selbst ab. Die Güte und Kraft hat ein Schulwesen hauptsächlich in seinem Lehrstande. So lange es noch nicht Lehrer von gehöriger Art giebt, kann es auch kein Schulwesen rechter Art geben. Es blieb darum das Schulwesen der Art seines Betriebes nach, von anderen Seiten desselben ganz zu geschweigen, noch lahm und bedeutungslos, denn noch fehlte eben jener zum Gedeihen desselben wesentliche Hauptttheil, der wirkliche Lehrerstand. Was bis dahin „Lehrer“ hieß, das waren in Städten Literaten mehr oder minder verkommener Art, oder Candidaten, welche die Schulstation durchpassirten, um so schnell als möglich in das lohnendere Predigeramt zu gelangen, wie noch heute zu erleben; in Dörfern aber waren es Handwerker, die daselbst ansäßig geworden waren, abgedankte Herrendiener und invalide gewordene Soldaten. Personen von genügender Bildung und von eigentlicher Lehrkunst waren noch gar nicht vorhanden, und die Zahl jener ihr Werk nur ungenügend treibenden Lehrer war nicht einmal ausreichend. Es ist die Frucht des achtzehnten Jahrhunderts und namentlich das Verdienst der Regierungen Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs II., welche beide, wie in andern Dingen, so auch in den Schulangelegenheiten fast nur als eine einzige anzusehen sind,

daß darauf bezügliche Anfänge zum gesicherten Fortschritt in der Begründung und Vorbereitung eines Volksschulwesens gemacht wurden.

a) Die Zeit Friedrich Wilhelms I. war eine Zeit des Ansammelns, Anbahnens, Vorübens. Nicht Geld nur und Soldaten brachte der vorsorgende König für den künftigen großen Kriegsherrn zusammen; er hinterließ dem künftigen, eben so großen Friedensfürsten eine Bevölkerung, in welcher Gehorsam gegen die Obrigkeit, Gottesfurcht, Arbeitsamkeit und Wirthschaftlichkeit an der Tagesordnung waren. In dieser Bevölkerung hatte er allein 1800 Schulen angelegt. Unter seinem ausgesprochenen Schutze sammelte sich in Halle der sogenannte Pietismus, und von da durfte er sich unbehindert mit seinen Bestrebungen in die preußischen Lande ausbreiten. In dieser tieferen Lebensrichtung trat bekanntlich ein bis dahin in solchem Grade nicht gesehener Antheil am Erziehungs- und Unterrichtswesen und infolge davon auch an derjenigen Seite desselben hervor, welche wir gegenwärtig unter dem Namen Lehrgeschicklichkeit verstehen (vgl. d. Art. Francke). Seit den Bemühungen Franckes in den Halleschen Stiftungen giebt es namentlich in Preußen Lehrer, wirkliche Schullehrer, d. h. Personen, welche nun nicht mehr aus bloßem Instinct oder auf das Gerathewohl losdociren, sondern solche, welche mit Liebe und Einsicht unterweisend und ernstlich auf das Unterrichtsgeschäft Bedacht nehmend, auf die Jugend einzugehen geschickt werden, und ihren unterrichtlichen Erfolg von eben dieser Geschicklichkeit, mit welcher sie gewissenhaft das Werk treiben, erhoffen und erwarten dürfen, und nicht mehr von der Gunst des Zufalls. Es kommen damit die Grundlagen zu Stande, aus denen sich eine Lehrkunst und eine Lehrerpersönlichkeit, ja, wie es nun am Tage ist, ein Lehrerstand entwickeln konnte. In den Francke'schen Kreisen fängt man infolge von dem, was ihrem Mittelpuncte von Gotha her aus den unterrichtlichen Bestrebungen Ernsts des Frommen erinnerlich geblieben sein mochte, und was er aus den Schriften des Comenius, mehr noch als aus denen des Ratich entnommen, an, es nun mit Ernst und Eifer anzulegen auf förmliche Vorbildung von Lehrern, freilich zunächst nur für die Lehrerstellen, die sich unter Francke's Augen bildeten und unter seinen Händen zusehends erweiterten und mehrten, und die in ausgedehnten Kreisen nach und nach das lebhafteste Interesse rege machten. Köpfen von organisatorischer Begabung und Bestrebung, wie Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. es waren, konnte es nicht schwer werden, zu erkennen, daß man, wenn man Hunderte von Schulen im Lande ins Leben rufen und darin erhalten wolle, auch darauf im voraus zu denken habe, Lehrer für dieselben zu erlangen, weil dieselben vom Himmel nicht fallen und man sich dabei weder aufs Strand- noch wie beim damaligen Militär aufs Werberecht zu verlassen habe. Das kann man schon daraus entnehmen, daß in einem Patente vom 10. Nov. 1722, frühere Zulassungen beschränkend, bestimmt wird: „daß zu Küstern und Schulmeistern auf dem platten Lande außer Schneidern, Leinewebern, Schmieden, Radmachern und Zimmerleuten sonst keine anderen Handwerker angenommen werden sollten.“ In dem Rescript vom 17. Sept. 1738 aber heißt es: „Wider die herumlaufende Schneider und Fuscher, auch das Hausiren, und daß auf dem platten Lande außer dem Küster und Schulmeister gar kein Schneider geduldet werden soll.“ Augenscheinlich, um dem Küster und Schulmeister dadurch einigen Erwerb mehr aus dem Betrieb der Schneiderei zu sichern. Es wurde insonderheit wohlgefällig bemerkt, als der Prediger Schinmeier zu Stettin auf der Lastadie eine Art von Lehrerseminar 1735 einzurichten begonnen hatte; eine ganz besonders wichtige Sache aber war es dem König, unter dem 5. Dec. 1736 eine Ordre an den Abt Steinmetz zu Kloster Bergen bei Magdeburg über Eröffnung eines Seminars daselbst zu erlassen. — Das Hervorragende in dem Entwickelungsgange, welchen das Volksschulwesen in der Regierungszeit dieses und des folgenden Königs von Preußen nahm, sind die ganz bestimmten Anfänge von einer geflissentlich erstrebten Lehrerbildung und im Gefolge davon die Versuche von einer methodischen Anfassung der Lehrgegenstände, indem natürlicher Weise die

bereits an dem Volksschulwesen angelegten andern Seiten gleichfalls ihre weitere Berücksichtigung erfuhren, um sie zu erhalten oder fortzubilden. So erfolgt unter Friedrich Wilhelm I. (October 1713) eine Königl. preuß. Evangel. Reformirte Inspectorial-, Presbyterial-, Classikal-, Gymnasien- und Schulordnung, das erste Schulgesetz, das sich über die genannten Confessionsgenossen in der ganzen Monarchie erstreckt, jedoch wieder außer Cleve, Mark und Ravensberg.

Im J. 1715 erhalten die evangelischen Superintendenten und Pröpste der Kurmark ihre Instruction über Anstellung der Localvisitation. Durch spätere Verordnungen begründet der König die allgemeine Schulpflichtigkeit, die seinem Volke zum großen Segen und gegenwärtig bei demselben zu einer Sitte geworden ist, und welche die in Politik und Pädagogik principreitenden Fortschrittsmänner und ultramontanen Klerikalen unserer Tage, die sich als Wardeine der Volksinteressen geberden, die Stirn haben, in ihrem Rechte und Nutzen in Frage zu stellen, oder wohl gar in ihren Folgen zu beklagen! — Engländern und Franzosen zu Trotz, die darthun, wie schwer es bei ihnen mit der Volksbildung selbst in unsern erleuchteten (!) Tagen vorwärts gehe, wo die Unterweisung in das Selbstbestimmungsrecht einer bildungslosen Familie gelegt ist. — „Die Superintendenten sollten sich der Präparation tüchtiger Schulmeister entweder selbst oder unter ihrer Leitung durch geschickte Schulcollegen und fromme Studiosen annehmen. Wer gute Schulmeister wisse, solle sie dem Propste anzeigen." — Auf geflissentlich vom Staate eingerichtete Anstalten für Lehrerbildung kommt man noch nicht; es soll nämlich die in ihrer ganzen Wichtigkeit noch nicht erkannte Sache nichts kosten; sie soll sich von selbst machen. —

Der Landesbehörde zu Königsberg befahl er, nachdem er bei seinen wiederholten Reisen durch Preußen und Litauen bemerkt hatte, daß das Landvolk, besonders in Litauen, sich nach seinem eigenen Ausdrucke „in einem höchst deplorablen Zustande in Ansehung alles Wissens und Thuns befände" (2. Juli 1718) auf das nachdrücklichste, „mit zusammengesetzten Kräften doch endlich der Unwissenheit abzuhelfen," und schickte zu diesem Zweck verschiedene Deputationen selbst nach Litauen (vgl. den Schulrath an der Oder), versah dort allenthalben die großen Dörfer mit Schulmeistern und legte jedem ½ Hufe „frei von Zins und andern oneribus" zu; er erneuerte von Zeit zu Zeit seine Befehle, drang noch eifriger auf Mehrung von Schulen, als er Colonisten aus verschiedenen Gegenden, besonders die Salzburger, ins Land gezogen hatte. Gleichwohl vergieng noch eine lange Reihe von Jahren, bis er die für die Provinz Preußen als Fundamentalschulgesetz geltenden Principia regulativa publiciren und zur Ausführung bringen lassen konnte. Bei der Bekanntmachung derselben (21. Febr. 1737) war angezeigt, „wie der König jedermann zu wissen füge, daß vordem der Unglaube und die Finsternis, darin die Jugend hin und wieder in dem Königreich Preußen zu ihrem zeitlichen und ewigen Schaden sich befunden und aufgewachsen, von ihm, dem Könige, nicht nur mit besonderem Mitleide angesehen, sondern auch demselben durch nach und nach erfolgte Verordnungen seither entgegen gegangen worden. Da aber der König seinen Zweck doch nicht erreichen können und also nöthig gefunden, dahin zu sehen, daß, soviel thunlich, allenthalben tüchtige Subjecte der Jugend vorgesetzt, diese aber auch mit dem nöthigen Unterhalte versorgt würden: so habe er ein Capital von 50,000 Thalern dazu allergnädigst hergegeben, daß solches nun zu ewigen Zeiten zur Bauung des Reiches Gottes unvermindert möge beibehalten werden." — Von den Interessen dieser Summe sollte der nöthige Zuschuß geschehen, wenn etwa eine Schulsocietät den nothwendigen Unterhalt eines Schulmeisters aufzubringen nicht im Stande wäre, oder durch Unglücksfälle zur Zeit daran behindert, oder etwa ein Schulgebäude von den Flammen verzehrt würde. Die Verwaltung dieser unter dem Namen Mons Pietatis gegründeten Stiftung besorgte ein eigens dazu etablirtes Collegium, welchem ein Etatsminister vorstand. Die Zinsen kamen durch die Special-Kirchen- und Schulcommission zur Vertheilung. — Weiter erfolgen in

den Principiis genaue Bestimmungen für die Verpflichteten beim Schulbau und über das Einkommen des Schullehrers, sowie Insinuationen bei dem Adel und der Geistlichkeit, sich der Sorge für die Subsistenz der Schullehrer förderlich anzunehmen, welche ein Zeichen sind, daß die genannten Stände sich nicht so sehr den königlichen Intentionen anschloßen, als es sich für sie geziemt hätte. Es ist aber aus den Principiis besonders hervorzuheben, „daß die zu Schulsocietäten vereinigten Gemeinden zur Errichtung und Erhaltung der Schulgebäude verpflichtet sind, der Staat das Bau- und Brennholz zu liefern hat, Thüren, Fenster und Kachelöfen aber durch Collectengelder zu decken sind, daß ferner zum Unterhalt des Lehrers jede Kirche jährlich 4 Th., jedes Schulkind vom 5. bis 12. Jahre jährlich 4 Ggr. zu zahlen, außerdem demselben von den „Bauern" verschiedene Naturalien zu liefern und Ansprüche auf freie Weide für einen kleinen Viehstand, Confirmandengelder rc. zuzubilligen sind, und endlich, daß wenn „ein Bauer oder Instmann" mehr als zwei Kinder zur Schule zu schicken hat, die Staatsverwaltung, welche dem Lehrer auch einen von den Dorfschaften zu beackernden Morgen Landes zu überweisen hat, das Mehr des Schulgeldes zu entrichten verpflichtet sein soll. — Von welcher tiefen Bedeutung die Ausführung dieses Schulreglements für die damalige Zeit sein mußte, in welcher fast noch in keinem europäischen Staate der Impuls zu einem öffentlichen Volksschulleben gegeben war, wird keines Nachweises bedürfen. Gleichwohl leuchtet es ein, daß bei der zu jener Zeit durchgehends im Landvolke herrschenden Ignoranz und daher wohlverzeihlichen gänzlichen Verkennung der Nützlichkeit des Schulwesens von einer durchgreifenden Einführung des öffentlichen Volksunterrichts keine Rede sein konnte. Dieselbe mußte auf unendlich viele Hindernisse stoßen, die um so schwieriger zu beseitigen waren, als es sich um Aufbringung von Geldmitteln, gegen welche Volk und Adel sich sträubten, und um Gewinnung von Lehrern handelte, welche nicht vorhanden waren, und, wie aus den angeführten Princip. regul. hervorgeht, nicht selten durch Handwerker ersetzt werden mußten, die aber wiederum selbst mit Rücksicht auf die damaligen Zeitverhältnisse in ihrer Lehrqualification zweifelsohne zu sporadischen Erscheinungen gehörten. Der öffentliche Unterricht konnte daher nur allmählich einer fruchtbaren Entwicklung entgegengeführt werden, Periode um Periode Vorurtheil und Ignoranz im Volke verdrängend. Dabei bedurfte es von Seiten der Staatsbehörde der unausgesetzten Energie in Ueberwachung und Fürsorge des Volksschullebens, wenn ein Stillstand vermieden und ein Fortgang ermöglicht werden sollte.

Im J. 1738 folgt ein neues Rescript, das „bei der geschehenen Einrichtung der Dorfschulen weiteres Wichtige beobachtet und zur schleunigsten Execution gebracht wissen wollte." Hierzu gehört die Bestimmung: „Es müßen tüchtige Subjecte zu Schulmeistern angenommen werden, und, da sie vom Erzpriester und Prediger zu bestellen, so haben sie auch die Aufsicht über dieselben in allen das Lehramt und Leben angehenden Fällen." Im J. 1740 waren 1700 Volks- und Landschulen in jenen Gegenden. 1801 waren 1284 königliche und 684 adelige und magistratualische Patronate mit 1971 Lehrern, welche zum Theil von den kleinen Seminarien, zum Theil von Predigern gebildet worden waren. Es wurden dazu immer noch Handwerker und Soldaten genommen. Die Zahl der Schüler, welche damals in jenen Gegenden unterrichtet wurden, war 92,500.

Für Pommern, das in einem wichtigen Theile erst unter Friedrich Wilhelm I. zur Monarchie gekommen war, hatte er gleichfalls viele Sorge, indem er durch Specialbefehle das Einkommen der Schullehrer einigermaßen regelte, auf geordneteren Schulbesuch zu halten drang und mehrere Lehrer aus der Berliner Realschule hinschickte, selbst über Unterrichtsgegenstände Festsetzungen traf. „Die Weise zu informiren hat jedes Orts Prediger mit Rath des Präpositi vorzuschreiben." „Die Schulmeister haben die Katechisation (des Pfarrers) in der Schule fleißig zu wiederholen, und kann der Prediger auch den Schulmeister, wenn er darzu einige Geschicklichkeit hat, in seiner Gegenwart in seiner Schule katechisiren lassen." Nach der Instruction

für die Visitation der pommerschen Stadtschulen sollten unter andern auch die Fragen Beantwortung finden, welche ein reges Interesse, dem Schulwesen aufzuhelfen, erkennen lassen, nämlich: „Ob zum Schaden der öffentlichen Schulen auch überflüssige Klippschulen geduldet werden?“ — „Was man für Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens zu thun habe?“ — „Ob überflüssige und allzuviel Ferien gebräuchlich sind?“ — Der Präpositus hatte theils selbst zu veranlassen, was die Noth jedes Ortes erforderte, theils seine Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens beizufügen.

Für die deutschen Privatschulen in den Städten und Vorstädten Berlins publicirt der König auf Antrag des Magistrats zu Berlin ein von den obersten Kirchenbehörden daselbst approbirtes Reglement unterm 16. Oct. 1738, welches die vollkommenste Auffassung der Volksschule in städtischen Verhältnissen darstellt, die aus jener Zeit vorliegt. Das Reglement zerfällt in fünf Abschnitte, von denen I. von Bestellung der Schulmeister, II. von der Tüchtigkeit und nöthigen Eigenschaft der Schulmeister, III. von den Pflichten der Schulmeister, IV. vom Gehalt der Schulmeister, V. von dem Verhalten der Eltern handelt.

Die gesetzlichen Bestimmungen, welche von diesem tüchtigen, wohlmeinenden, oft miskannten Regenten ausgegangen sind, halten sich immer im engsten Anschlusse an die nächsten Bildungsbedürfnisse der damaligen Jugend, richten sich nach den damaligen Vermögensverhältnissen der Gemeinden, sowie nach den Sitten und Gewohnheiten der bezüglichen Landschaften, und normiren die Besoldung nach den Ansprüchen, welche zu seinen Zeiten ein Lehrer für seine wahrscheinlich sehr mäßigen Leistungen etwa machen durfte. Wo kein starker Trieb zum Lernen ist, wie in jener Zeit der Fall war, da hat auch das Lehren einen schwachen Werth.

Wie ernst sich nun auch die wohlgemeinte Fürsorge des Königs in so vielseitiger und bestimmt eingreifender Weise zeigt, und obgleich sich die Zahl der Schulen unter ihm beträchtlich vermehrte: so kam es doch zu einem eigentlichen innerlichen Aufschwung des Schulwesens im allgemeinen noch nicht; durch die gemessenen Verordnungen der Landesbehörde wird indes die Bevölkerung gewöhnt, sich nach den landesväterlichen Willensäußerungen zu halten, auch in den Dingen der Schule, und auf solche Weise den Respect zu lernen vor der Schule, welchen sie im ganzen auch gegenwärtig noch vor ihr hat; der Lehrstand aber bewegt sich noch in den geistlosen Bahnen, welche er sich immer bald genug austritt, oder die er schon vorfindet. — Es war noch kein Geist in dem Räderwerke des Schulbetriebes.

b) Friedrich II. (vgl. d. Art. Friedr. d. G.) tritt zunächst ganz in die Fußstapfen seines Vaters. Wenn ihm auch die Kriegsjahre bis 1763 weder Zeit noch Mittel ließen, für die Schule viel zu thun, so läßt er sie doch auch in dieser Zeit nicht ganz aus den Augen. Um zuvörderst keinen Zweifel darüber aufkommen zu lassen, daß auch unter seiner Regierung in Preußen die Befehle, welche den zur Tragung der Schullasten verpflichteten Patronen und Gemeinden nicht sonderlich erwünscht gewesen sein und die deshalb nur die knappeste Ausführung erhalten haben mochten, fortdauernde Gültigkeit haben würden, läßt er am 13. Oct. 1740, 29. Oct. 1741 und wiederholt in dem friedlichen Jahre 1743 am 2. Januar das „Reglement wegen Erhaltung des auf dem platten Lande in Preußen eingerichteten Schulwesens“ ergehen, worin er nicht bloß die Anlegung neuer Schulen auf den adligen Dörfern und die Versorgung von Lehrern anordnet, sondern auch befahl, „daß es bei dem einmal festgesetzten Schulreglement in der nach demselben gemachten Einrichtung beständig sein Verbleiben haben, und darwider keine Veränderung, unter welchem Vorwand es auch sein möchte, vorgenommen oder gemacht werden solle.“ Es sind indes mehr Befehle und Verordnungen, welche Zeugnis ablegen von einem Zunehmen landesväterlicher Ernstlichkeit und Einsicht in das Erforderliche, als erhebliche reelle Geldaufhülfen, durch die der große König in den älteren Besitzungen seines Staates sein Schulinteresse zunächst zu erkennen giebt; doch hatte er in Hecker (vgl. d. Artikel) einen Schatz gefunden, durch dessen

persönliches Wirken fürerst mehr als durch Aufwendung großer Geldsummen geschafft werden konnte. Durch die Bemühungen jenes verdienstvollen Mannes war nämlich zu großer Zufriedenheit des Königs um 1748 ein Küster- und Schulmeister-seminarium für die Kurmark in Wirksamkeit getreten, und dasselbe mit der Berliner Realschule in Verbindung gesetzt worden.*)

Bei Errichtung des lutherischen Oberconsistoriums gab der König dieser Landesbehörde den Auftrag, auf die Schulen, insonderheit der Kurmark, unmittelbar mit Acht zu haben, damit dieselben mit tüchtigen Schulmeistern besetzt und die Jugend wohl angeführt werde. Er wollte also das Schulwesen zunächst der Kurmark zu einem Muster und Vorbilde erhoben sehen, auf welches dann die andern Theile des Staates könnten verwiesen werden. Für die Provincialconsistorien sollte ein zulängliches Reglement durch dasselbe projectirt werden, „da dann reguliret werden soll, wie weit die adeligen Patroni und Beamten bei Bestellung derer Schulmeister concurriren müßten." — Also immer weitere Vertagung der schwierigen und noch immer nicht ganz gelösten Frage. 1753 wurde das obengenannte Berliner Seminar zum Mittelpuncte des gesammten Volksschulwesens erhoben, indem namentlich bestimmt wurde, daß alle zur Erledigung kommenden königlichen Küster- und Schulmeisterstellen mit „Subjecten aus diesem Seminar besetzt werden sollten." — Minden und Ravensberg erhielten eine besondere Landschulordnung.

Während sich in der siebenjährigen Kriegsperiode die Sorgfalt der Verwaltung nur darauf beschränken konnte, Schaden zu verhüten, oder einigermaßen das wieder gut zu machen, was durch den Krieg schwer gelitten hatte, so war es des Königs erstes und langanhaltendes Anliegen, unter dem 8. Febr. 1763, also sieben Tage vor dem Abschluß des Friedens, an den kurmärkischen Kammerdirector Groschopp eine Ordre zu erlassen, des Inhalts: „daß bei der bald und mit nächstem herzustellenden Ruhe Er sein Augenmerk mit darauf gerichtet habe" u. s. w. (Beckedorf II. Bd. S. 36) und unterm 12. Febr. sandte er an den Minister Grafen Danckelmann einige gute Schullehrer, welche er in Leipzig hatte engagiren lassen, und die auf Seinen Aemtern in der Kurmark und in Pommern durch den Minister angestellt und versorgt werden sollten. Nachdem er von Schweidnitz aus unter dem 20. März 1763 eine Cabinetsordre „über Aufrechterhaltung der Schulen" erlassen hatte, ordnete er unter dem 1. April dess. J. die Ausarbeitung eines Reglements für alle Provinzen an, das schon unter dem 12. Aug. 1763 als „Generallandschulreglement für die gesammte Monarchie" erschien. Dasselbe ist bis heute die Grundlage der preußischen Volksschulverfassung, indem die wesentlichsten Bestimmungen desselben über die Schulpflichtigkeit, den Anfang und das Ende der Schulzeit, die Schulgelderzahlung, die Strafgelder für Schulversäumnisse, das den Geistlichen obliegende Geschäft der Schulrevision u. s. w. theils von der nachmaligen Gesetzgebung aufgenommen worden sind, theils wo diese nicht ausreicht oder keine Anwendung erhalten hat, fortdauernd gesetzliche Gültigkeit haben. Nach demselben sollte alles inskünftig eingerichtet werden, „damit der so höchst schädlichen und dem Christenthume unanständigen Unwissenheit vorgebeugt und abgeholfen werde, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Unterthanen bilden und erziehen zu können." Vom Oberconsistorialrath Hecker bekanntermaßen bis zum 23. Juni 1763 verfaßt, circulirte es zum Gutachten bei den Oberconsistorialräthen Sadewasser, von Irwing, Sack und Arnold, vom Staatsminister von Danckelmann contrasignirt und vom 12. August datirt, ist dasselbe von Friedrich eigenhändig am 23. Sept. 1763 vollzogen, und vor diesem Acte gewiß nicht bloß gesehen, sondern auch gelesen, vervollständigt und vervollkommnet

*) Ueber dasselbe s. Joh. Gottfr. Hientzsch, Directors, „Geschichte des ehemaligen kurmärk. Schullehrerseminars von der Gründung desselben bis zu seiner Verlegung nach Potsdam." 1847, und Dir. Ranke, „Joh. Julius Hecker." Berlin 1847. 4.

worden. Das umfassende Document ist, was den Umfang der Bestimmungen, die Klarheit der Darstellung, die Anordnung des Ganzen und den Ton betrifft, in welchem alles gehalten ist, ein Meisterstück. Der Gesetzgeber weiß in demselben, was er will; er sagt es unumwunden und unumdunkelt: der Unterthan kann nun auch wissen, was er soll. Das Reglement steht nicht hinter seiner Zeit, es steht auf der Höhe seiner Zeit und setzt den bis dahin gewonnenen Schatz pädagogischer Einsicht und Erfahrung in Fluß. Es läßt den Unterthanen nicht etwas nach; es stellt vielmehr ihnen eine Aufgabe, welche zu lösen sie sich damals anzustrengen hatten, und ist dabei leutselig und wohlmeinend. Es geht nicht aufs Unbestimmte; es stellt ganz bestimmte Ziele. Es ist kein Reglement des Stillstandes; es ist ein Regulativ für den Fortschritt in seiner Zeit. Zwar ist es kein utopischer Ideal- oder ein Illusionsschulplan, wie wir nachmals die Welt von Phantasiepädagogik haben erfüllt sehen können, sondern ein wohlbedachter und ernster Königswille, welcher den ganz concreten Grundlagen und Verhältnissen seines Landes angepaßt ist, und darum kann ihn Friedrich auch „eine Verfassung für die Landschulen seiner gesammten Provinzen" nennen. Dieses Generallandschulreglement besteht außer seinem Eingange und Schlusse aus 26 Paragraphen. §. 1—11 enthalten die Bestimmungen, um eine ordentliche Schülergemeinde zu Stande zu bringen. §. 1—5 enthält die Festsetzung aller der Bestimmungen, welche sich auf den Schulbesuch beziehen. §. 7 und 8 Bestimmungen über Schulgeldentrichtung und Fürsorge für die notorisch Armen. §. 9—11 Vorkehrungen, um auf dem Wege der Ueberzeugung oder ernster Strafmaßregeln einen ordentlichen Schulbesuch herbeizuführen. §. 12—13 Verordnungen an die Patrone über die für die Schulen zu wählenden Lehrer. §. 14 Einsetzung eines Examens, dem die Lehrer vor ihrer Anstellung zu unterziehen sind. Für die „eigenen Landschulen bei den Amtsstädten und in den Amtsdörfern sollten nur solche Lehrer angenommen werden, welche im kurmärkischen Küster- und Schulseminar zu Berlin eine Zeit lang gewesen und darinnen den Seidenbau sowohl als die vortheilhafte und bei den deutschen Schulen der Dreifaltigkeitskirche eingeführte Methode des Schulhaltens gefasset haben." §. 15 werden alle Winkelschulen bei Strafe verboten. §. 16 Leben und Verhalten des Schulmeisters. Von §. 17 ab folgen die Bestimmungen über die Einrichtung der Schullectionen, bis ins Einzelne gehend. §. 20. Ueber die in Gebrauch zu nehmenden Lehrbücher, „da das Land bisher mit allerhand Lehrbüchern, insonderheit Erklärungen des Katechismi und „sogenannten" Ordnungen des Heils überschwemmt worden, indem ein jeder Prediger nach eigenem Gefallen die Unterrichtsbücher erwählet oder dergleichen selbst gemacht und drucken lassen." §. 22. Handhabung einer angemessenen Disciplin. §. 23. Sonntagsordnung in den Schulen. §. 24. Verhältnis der Schulmeister zu den Predigern. §. 25. Vorschrift für die Prediger: „Welcher Prediger wider Vermuthen in Besuchung der Schulen oder Warnehmung der in diesem Reglement ihm auferlegten Pflichten sich säumig oder nachläßig findet u. s. w., soll auf eine Zeit lang cum effectu suspendiret oder auch wohl gar dem Befinden nach seines Amtes entsetzet werden." §. 26. Der Befehl an die Superintendenten und die andern Schulbehörden rücksichtlich der Bereisung und Inspicirung der Schulen und der Berichterstattung darüber. „Und zwar befehlen wir, daß solches unausbleiblich geschehen solle, um die untüchtigen Schulmeister dem Oberconsistorio anzuzeigen, damit der Unwissenheit auf dem Lande abgeholfen und dem Verderben der Jugend vorgebeugt werde."

Wie man sich schon vor Publication des Reglements im Oberconsistorium die großen Hindernisse nicht verhehlt haben mochte, welche hauptsächlich „wegen der gar geringen Besoldungen und Emolumente der Schullehrer" dessen Durchführung finden würde, so zeigte es sich auch thatsächlich hintendrein. Die Geldernsche Commission berichtete, daß sie, da das ganze Land römisch-katholisch sei, das Reglement nur den beiden protestantischen Predigern in Geldern und Vierßen habe

zufertigen können. Die Regierung der Neumark trug die Unmöglichkeit vor, die Bestimmungen des Reglements auszuführen, indem sie den traurigen Zustand der dortigen Landschulen schilderte. Aus dem Magdeburgischen giengen anonyme Klagen ein, daß das Reglement die Bauern auffäßig mache, die nunmehr ihren Schulmeistern die Fixa entziehen wollten, wenn sie erhöhetes Schulgeld forderten. Die Mindensche Kammer inhibirte die Publication und bat, es bei der Schulordnung von 1754 belassen zu dürfen. Das Oberconsistorium von Breslau brachte eine modificirte Schulordnung für Schlesien, wo man seit 1756 wesentliche Schritte zur Verbesserung des Schulwesens gethan hatte, die gegenwärtig wieder in Frage gestellt erschienen, in Vorschlag, und ihr Entwurf wurde sehr zweckmäßig befunden. Wie das Reglement in Pommern aufgenommen wurde, ist aus den Acten nicht zu ersehen. Es steht aber zu vermuthen, daß man auch dort auf mancherlei Hindernisse gestoßen sein mag, wiewohl in jener Provinz dasselbe bis in die neueste Zeit mehr als irgendwo anders beachtet zu werden pflegte. Durch alles dieses wurde nicht allein die allgemeine und nachdrückliche Durchführung der neuen Bestimmungen verzögert und gelähmt, sondern es wurden auch mancherlei Abänderungen, Declarationen und Modificationen nothwendig.

Es zeigte sich aber auch bald das Bedürfnis, in ähnlicher Art für die Stadtschulen zu sorgen. Dem Oberconsistorium ward die Untersuchung ihres Zustandes aufgetragen und sofort festgestellt, daß künftig ohne dessen Vorwissen und Approbation kein städtischer Lehrer in der Kurmark angestellt werden oder ascendiren könne. Auch wurde dieser Behörde das Recht ertheilt, unfleißige, ungeschickte und unsittliche Schulmeister ohne weiteres aus ihren Stellen zu entlassen. Es waren indessen hauptsächlich folgende Umstände, die dem raschen und erfolgreichen Fortschritte der wohlwollenden Absichten des Königs und der vollsten Thätigkeit des geistlichen Departements fast unübersteigliche Hindernisse entgegenstellten: 1. Unwillfährigkeit nicht bloß von Seiten der Patrone, Magistrate und Gutsherrschaften, sondern auch des größeren Theiles der Geistlichkeit und selbst mancher Behörden. 2. Der Mangel an tüchtigen Schulleuten und an Bildungsanstalten für sie. 3. Die ganz unverhältnißmäßig geringe und armselige Ausstattung der Schulstellen. Zur Abhülfe dieser Uebelstände bestimmte der König, daß von den großen Meliorationssummen, die er Pommern gewährte und zuerst auf einige Jahre zinsfrei, nachher gegen geringe Procente überwies, die Zinsen zur Verbesserung der Schulstellen verwendet werden sollten, und ist daraus der „Gnadenschulfond" entstanden, der noch jetzt in jener Provinz so wohlthätig in Verwendung kommt.

Auch der Kurmark überwies er zu gleichem Zweck ein Capital von 100,000 Thlr., dessen Zinsen zu 4% ebenfalls zur Verbesserung der Schulstellen benutzt sind. — Der König interessirte sich auch lange Zeit lebhaft für den Erfolg seiner wohlthätigen Absichten und fragte von Zeit zu Zeit nach, wie die Sache fortgehe, und verlangte ausführlichen Bericht. Auf den nach wiederholten Erinnerungen erstatteten, erließ er unter dem 2. Febr. 1769 eine Cabinetsordre an den Etatsminister v. Münchhausen, in welcher er darauf hinweist, daß die Regierung ihr Augenmerk auf die Landschulen zu richten habe, und daß es in denselben auf Ertheilung eines „vernünftigeren und deutlicheren Unterrichtes in der Religion ankomme, damit der Verstand der Kinder der Bauern und Landleute mehr aufgekläret und ihnen richtigere Begriffe von ihren Pflichten beigebracht werden mögen." (Beckedorf a. a. O. S. 42. 43.) „Indessen ist nicht wahrscheinlich, daß dem Könige die Schwierigkeiten der Ausführung in ihrem ganzen Umfange vorgetragen worden sind. Man scheint vielmehr ihm eine bessere Meinung beizubringen gesucht zu haben. Es findet sich wenigstens in dieser Hinsicht eine merkwürdige Correspondenz zwischen dem geistlichen Departement und dem Director des Consistorii zu Stettin, worin unter den Fuß gegeben wird, die Schulverbesserungen hauptsächlich auf der Straße vorzunehmen, welche der König zu den Revuen zu nehmen pflege, und hier die Dörfer, wo umgespannt werde, und die im Bezirk einer halben

Meile umher gelegenen besonders zu berücksichtigen. So wird Fürsten, um es gelinde auszudrücken, geschmeichelt!" (Beckedorf). In diesem Jahre scheint der König sich überhaupt sehr mit pädagogischen Dingen beschäftigt zu haben. Ob er gleich schon mehrmals über Erziehung für besondere Zwecke gehandelt hatte, so verfaßte er einen Brief „über die Erziehung" (Lettre sur l'éducation, Werke 1848 IX. S. 113 ff.) mit besonderer Rücksicht auf Preußen. Dieser Brief erschien im J. 1770, und der König übersandte ihn an den Minister v. Münchhausen mit dem Befehl, den Inhalt bei der Universität zu berücksichtigen. Vgl. A. Trendelenburg, Friedr. d. Gr. Berlin 1859, S. 4. Ob indes der König bis ans Ende seiner Regierung ein gleiches Interesse für die Schule behalten habe, will Beckedorf nicht entscheiden. Vor demselben ergieng nämlich unterm 31. Juli 1779 unerwartet die Ordre an das Departement der geistlichen Sachen: „daß, wenn unter den Invaliden sich welche fänden, die lesen, rechnen und schreiben könnten und sich zu Schulmeistern auf dem Lande eigneten und sonsten gut schickten, sie dazu besonders an den Orten, wo der König die Schulmeister salarirte, employirt werden sollten" ꝛc. Einundzwanzig Jahre früher hatte der König durch die Resolution vom 9. Juli 1758 festgesetzt, daß Schulmeister- und Küsterstellen nicht zu den mit Invaliden zu besetzenden kleinen Bedienungen gerechnet werden sollten. — Wie ernstbeflissen der König und sein Minister Freiherr von Zedlitz auf Verbesserung des Schulwesens besonders in der Mark und sonderlich in der Umgegend von Berlin bedacht waren, ist aus dem Briefwechsel dieses Ministers mit dem Domherrn von Rochow zu ersehen. Vergl. Literarische Correspondenz mit verstorbenen Gelehrten. Von Fr. Eb. von Rochow, 1779, Berlin. S. 115—217.

Das der preußischen Krone gewonnene Schlesien verwaltete der König mittelst eines eigenen dafür bestellten dirigirenden Ministers getrennt von seinen übrigen Staaten, die gleichfalls nach ihren Grundverfassungen eben so regiert wurden. Es wurden namentlich viele Einrichtungen getroffen, um besonders dem evangelischen Kirchen- und Schulwesen Aufhülfe, Befestigung und Ausbreitung zu verschaffen, in welcher Beziehung außer dem Notificationspatente, betreffend die Einrichtung bei dem weltlichen und geistlichen Justizwesen im Herzogthum Niederschlesien, vom 15. Jan. 1742 und der evangelisch-lutherischen Inspections- und Presbyterialordnung für das Herzogthum Schlesien vom 20. Sept. 1742 hauptsächlich die unter dem 13. Dec. 1759 von Breslau erlassene Oberamtscurrende an sämmtliche Vasallen und Insaßen der Kreise und an die Magistrate des Departements wegen Verbesserung der Schulstellen in den Städten und auf dem platten Lande bemerkt zu werden verdient. Der Zuwachs einer großen Anzahl katholischer Unterthanen hieß, da einzelne Bestimmungen des Generallandschulreglements den Eingang desselben bei den katholischen Einwohnern verhinderten, Friedrich II. bald darauf denken, für den bis dahin bei denselben meistens noch ganz darniederliegenden und nur eben erst an einem einzelnen Puncte etwas belebter hervortretenden Unterricht allgemeine Veranstaltungen treffen. Zu Sagan in Schlesien, wo es vor hundert Jahren darauf ankam, die mit dem Augustinerkloster in Verbindung stehende katholische Pfarrschule in solchen Stand zu setzen, daß nicht weiter die vornehmsten Personen der Gemeinde ihre Kinder in die besser eingerichtete lutherische Schule zu schicken brauchten, wurde 1762 der damalige Abt des dortigen Klosters, Johann Ignaz v. Felbiger (s. d. Art.) durch Schriften, die aus dem Verlag der Berliner Realschule stammten und ihm gelegentlich durch einen Buchhändler zukamen, veranlaßt, nach Berlin zu gehen, um mit eigenen Augen zu sehen, „in wie weit man die schönen Vorschriften des betreffenden Buches (des Berl. neu eingerichteten Schulbuches dritter Theil ꝛc. Berlin 1758) in Berlin wirklich befolge." Er überzeugt sich von der trefflichen Lehrart, befreundet sich mit Hecker, ergreift das passendste Mittel, sendet zwei befähigte junge Männer nach Berlin in die Lehre zu Hecker, stellt sie nach der in erwünschtem Grade dort eingeholten Bildung an der Schule zu Sagan an, bildet die Saganer Schule nach den zu Berlin gewonnenen Anschauungen um und hatte

die Freude, dieselbe bald aufblühen zu sehen. Die Sagansche Schulverbesserung trug sich durch zufällige Umstände auch auf die Stadt Frankenstein über. — Es fehlte indes noch viel daran, daß die nunmehr an zwei Puncten in schlesischen Städten eingeführte Schulverbesserung ein Gemeingut der katholischen Bevölkerung in der ganzen Provinz geworden wäre.

Während nämlich der große König bereits mit dem Gedanken beschäftigt war, Verordnungen in Absicht der Errichtung und Ausbreitung des katholischen Schulwesens zu treffen, kam im J. 1764 der dirigirende Minister v. Schlabrendorf zur Kenntnis von den in Sagan eingetretenen Verbesserungen. Er schreibt sofort an Felbiger: „Da ich annehme, daß Ew. Hochwürden den Plan der Realschule zu Berlin auch auf Dero katholischen Dorfschulen mit gutem Sücces applicabel gemacht; so verlange von solchem Plan 4 oder 5 Exemplare, um, dem Befinden nach, davon weiteren Gebrauch zu machen." Der Minister ließ die für die Saganschen Stiftsdörfer verfaßte Verordnung und weitere Schriften sofort abdrucken und an sämmtliche katholische Pfarrer zur Nachahmung vertheilen. Den ihm eingesandten Entwurf für die Saganschen Stadtschulen fertigte der Minister der Königl. Kammer zu Breslau mit dem Auftrage zu, die Angelegenheit der Schulen als eine Polizeisache weiter zu besorgen, und den Abt wies er an, das hierzu ferner etwa Nöthige bei diesem Königl. Collegio vorzustellen u. s. w. Die Königl. Kammer nahm mit Umsicht und Eifer die Angelegenheit in die Hand. Unter dem 12. Nov. 1764 erließ sie an das bischöfliche Vicariatsamt ein Decret, laut dessen a) Schulmeisterseminarien angelegt; b) jeder neue Pfarrer zur Bestreitung der dazu erforderlichen Kosten das erste Quartal seiner Revenüen bezahlen und c) gehalten sein sollte, sich in den Seminarien zur gehörigen Besorgung der Schulen tauglich zu machen; d) so lange, bis die Seminarien zu Stande wären, sollten sie nach Sagan gehen, daselbst mit der verbesserten Lehrart sich bekannt machen und, daß solches geschehen wäre, mit einem Zeugnis des Saganschen beweisen; e) den Candidaten zum geistlichen Amte wurde eben dies befohlen, und ohne Vorzeigung eines derartigen Attestes sollte keiner die Erlaubnis erhalten, geistlich zu werden.

Hiermit war auf einmal eine belebende Anregung für das katholische Schulwesen in Schlesien gegeben; in Breslau wurde im J. 1765 den 4. November bereits das noch gegenwärtig blühende Hauptseminar feierlich eröffnet und hienach die Nebenseminarien zu Leubus, Grüßau, Rauden, Ratibor und Habelschwerdt. — Vgl. die ansprechende Darstellung dieser Verhältnisse von K. Bormann im Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg. 1859. „Die Berliner Realschule und die katholischen Schulen Schlesiens und Oesterreichs", auch Felbigers Briefe an Rochow im oben angef. Werke S. 241 ꝛc. Unter dem 3. Nov. 1765 erließ der König, nachdem er bereits unter dem 20. März j. J. eine anbahnende Ordre an den Weihbischof und Generalvicar Moritz v. Strachwitz gerichtet hatte, eine besondere Verordnung, welche unter dem Namen des „katholischen Schulreglements" eine sehr wichtige Urkunde für die Organisation des Schulwesens überhaupt in Preußen geworden und wahrscheinlich mehr durch des Oberconsistorialrathes Hecker als des Abtes v. Felbiger Feder angegeben worden ist. Es legt diese Verordnung deutlich davon Zeugnis ab, wie man die bisher auf dem Gebiete des Elementarunterrichtswesens gemachten Fortschritte verstanden habe sich zu Nutzen zu machen. In die erst zu treffende Einrichtung des Schulwesens bei den Römisch-Katholischen kam im Unterschiede zu dem evangelischen Volksschulwesen, bei welchem allerhand schon bestehende Verhältnisse zu berücksichtigen und, sonderlich die auf die Patronate bezüglichen, zu schonen waren, der feste Halt einer klareren gesetzlichen Ordnung; durch die Beziehungen aber, in welche Abt v. Felbiger zur Berliner Realschule, die unter Hecker stand, getreten war, wurden wichtige Erfahrungen über Lehrart und Schulerziehung alsbald in das fast überall erst von Grund auf neu zu errichtende Volksschulwesen der damaligen Provinz Schlesien übergeführt (vgl. K. A. Menzel, die drei K. pr. Schulreglements, 2. Aufl. Breslau 1839. S. VII—X).

Zu Friedrich des Großen Zeit war der Oberconsistorialpräsident v. Seydlitz besonders thätig fürs evangel. Volksschulwesen in Schlesien (vgl. den Schulrath a. der Oder S. 119). Das evangelische Schulseminar in Breslau wurde 1767 schwächlich begonnen und durch die privaten Bemühungen des dortigen Oberconsistorialrathes Rambach bis auf bessere Zeiten fortgefristet. Von 1787—1815 sind 1700 Präparanden in demselben gebildet worden.

Der spätere Minister Schlesiens, Graf v. Hoym berichtet (1799) an König Friedr. Wilhelm III. über den Zustand des katholischen Schulwesens in Schlesien: „Den Unterricht der höheren Stände und überhaupt eines jeden, der mehr als die ersten Kenntnisse erwerben wollte, besorgten ausschließend und aus Ordenspflicht die Jesuiten. Sie lehrten Latein und Redekunst handwerksmäßig und die Schulen waren so beschaffen, wie im übrigen katholischen Europa. An Bildung des nicht zum eigentlichen Gelehrten bestimmten Bürgers, an gemeinnützige Kenntnisse, an lebende Sprachen, Literatur u. dgl. wurde nicht gedacht. In Breslau war eine sogenannte Universität, aber nur für Theologie und Philosophie, in Oppeln, Neiße, Glatz, Sagan und Glogau waren Collegien oder Gymnasien. Im J. 1773 hob der Papst den Jesuitenorden auf, allein König Friedrich II. ließ die Bulle in seinen Staaten nicht publiciren, weil er die Jesuiten zum Unterricht seiner katholischen Unterthanen für unentbehrlich hielt; und damals, da die Pädagogik bei den Katholiken noch wenig Fortschritte gemacht und noch keine neuen Anstalten die Schulen des erloschenen Ordens ersetzt hatten, war dieser Satz völlig richtig. Es wurde im J. 1774 ein Schulreglement für die Jesuiten in Schlesien erlassen, von allerdings modernem, dem Zeitalter angemessenem Ansehen. Im J. 1777 genehmigte Friedrich II. die Aufhebung des Ordens als solchen, ließ ihn aber unter dem Namen „Priester des Schulinstituts" und als Weltgeistliche fortdauern. Die Direction des Schulfaches wurde dem damaligen Staatsminister v. Carmer, in der Folge dem Staatsminister v. Danckelmann übertragen, das sämmtliche Vermögen des Ordens aber unter landesherrliche Verwaltung genommen und einem eigenen Administrationscollegio anvertraut. Die innere Beschaffenheit der Schulen blieb jedoch, wie sie war. Unter Friedrich Wilhelm II. wurden 1788 die liegenden Gründe des Ordens verkauft, das Vermögen capitalisirt und seine Verwaltung der Breslauer Kammer (Regierung) übergeben."

Minister v. Hoym bezeichnet als Fehler der Schulen außer dem Unterricht unter andern sehr richtig, „der Jüngling, der in diesen Schulen etwas mehr als Schulmeisterunterricht wünscht, aber doch nicht studiren will, muß eine Menge gelehrter Kenntnisse lernen, die ihm in der Folge ganz unnütz sind, und nicht selten ihm die Geschäfte des Ackerbaues und der bürgerlichen Gewerbe verekeln." Er rieth, in das pädagogische Fach einen weltlichen Director einzusetzen. Die Collegien, oder was man im Gegensatz zur Universität die niederen Schulen nennt, müßen eine doppelte Bestimmung erhalten, als Bürgerschulen für die Nichtgelehrten und als Gymnasien für die Universität. Das Schulmeisterseminarium, welches unter dem Generalvicariatsamte stand, muß mit diesem Institute verbunden werden, um tüchtige Landschulmeister zu bilden, wozu bei dem Institute durch praktische Anweisung zum Unterrichte die beste Gelegenheit ist. — Bei diesen Vorschlägen, bemerkte v. Hoym, habe er nicht allein Schlesien im Auge gehabt, sondern auch auf die neu acquirirten polnischen Provinzen Rücksicht genommen. (Gedikes Annalen 1799. S. 502 ff.) In den Landestheilen, welche Friedrich II. später unter dem Namen Westpreußen bei der ersten Theilung Polens erwarb, machte man sich die Schulorganisation schon zu einer leichteren Verwaltungssache, indem man sie nach den Principiis regulativis aus dem Grunde behandelte, „weil der größte Theil der Districte bereits einerlei Rechtsverfassung mit der Provinz Preußen gehabt habe." Von den Fortschritten, welche die Staatsverwaltung sowohl in dem Ernste machte, mit welchem sie die Volksschulsache fest im Auge behielt, als auch im Verständnis der Sache selbst, welchem zufolge sie das

Volksunterrichtswesen in Harmonie mit der zunehmenden allgemeinen Bildung gehalten wissen wollte, giebt das 1782 ergangene Reglement für die deutschen reformirten Schulen des Herzogthums Cleve und der Mark Zeugnis.

2. Nach diesem unserer Zeit hier etwas vorgreifenden Berichte eines mitten in der betreffenden Provinz und um wenige Jahre später thätigen Staatsbeamten wenden wir uns wieder in den Verlauf unserer Schulentwicklungsgeschichte zurück, wobei wir bedauern müßen, unsern Lesern nicht bisweilen einige Wiederholung ersparen zu können, wenn wir ihnen Mittheilungen von Genossen der Betreffenden nicht vorenthalten sollen.

Neben aller jener officiellen Thätigkeit in Friedrichs II. Staaten entwickelte sich bekanntlich in andern Theilen Deutschlands und ganz besonders in unmittelbarster Nähe Preußens eine rege pädagogische Privatthätigkeit, welche zunächst sich als eine Gegenwirkung gegen den von Halle damals ausgehenden Pietismus verstehen läßt, wir meinen die philanthropinistische zu Dessau. Außerdem hatten Männer wie Hecker, Resewitz, Gedike u. a., die zunächst auf dem Gebiete des höheren Schulwesens unmittelbar thätig gewesen waren, einen Samen ausgestreut, welcher in dem letzten Jahrzehnt Friedrichs d. Gr. eine Menge von Schulmännern von bleibender Bedeutung unter des Ministers v. Zedlitz Aegide erzeugt hatte. Der Sinn einer im Geiste der Zeit erleuchteten „Humanität,“ welcher sie hauptsächlich charakterisirte, mußte allmählich auch auf das Volk seine Uebertragung suchen. Aber dieses stand damals als eine der Gewohnheit, Roheit und Gedankenlosigkeit anheimgefallene Masse den Unterrichtsbestrebungen, welche vom Staate her eingeleitet wurden, im großen und ganzen noch theilnahmlos gegenüber; es war noch nicht unterrichtswillig; ja im Stande der geistlichen Ephoren und Revisoren und der adligen Patrone gab es damals noch viele Knotenpuncte, welche mit Erfolg den Fortgang in der Ausführung der wohlwollenden Absichten von Friedrichs Regierung, die letzteren kraft ihrer Rechte als Grundbesitzer, aufzuhalten vermochten. Dessenungeachtet wußte der Geist der Bildung sein Ziel zu den Köpfen des Volkes hier und da zu finden. Domherr Eberhard v. Rochow (s. d. Art.) ist unter den Edelleuten der Mark derjenige, welcher alles Ernstes und mit staatsmännischer Ueberlegung daran gieng, dem gemeinen Manne Antheil zu schaffen an den Gütern der allgemeinen Bildung, welche unter Friedrichs Scepter in den höheren Ständen seines Landes und der meisten Gegenden Deutschlands sich ausgebreitet hatte. Er wählte das sicherste Mittel; er lehrte das Volk durch Errichtung wohlgeleiteter und genügend ausgestatteter Schulen auf dem Wege der Thatsächlichkeit, durch Erfahrung und Anschauung, wie Bildung zu seiner Wohlfahrt führe. Er schrieb Bücher, sann auf bessere Lehrarten, dachte über Herbeiführung einer besseren Lehrerbildung nach. Es ist, als ob eine Zeit anderer Art im Anzuge wäre, indes trat zuvor noch eine modificirende Episode ein (vgl. A. F. Büsching, Beschreibung seiner Reise nach Rekahne. 2. Ausg. 1780).

3. Unter Friedrich Wilhelm II. (1786—1797) wird in der Fürsorge für das Schulwesen anfangs nicht nachgelassen. Es that auch Noth, denn wie wenig tief die weisen und wohlgemeinten Absichten König Friedrichs II. in Kraft und Leben getreten waren, zeigt der Zustand des damals schon zu Preußen gehörigen Vor- und Hinterpommerns, welchen der Minister v. Massow in einem eingehenden Berichte vom J. 1787 über die Verfassung der Schulanstalten im Herzogthum Pommern (Annalen v. Gedike, 1800. S. 69 ff.) schildert, als er noch erster Präsident der Regierung und des Consistorii zu Stettin war. Nachdem er nämlich einen Ueberblick über die wunderlich verschiedenartige Aufsicht gegeben, welcher die Schulen in der Provinz unterstellt waren, läßt er sich auf Charakterisirung des Nationalcharakters „der pommerschen Nation“ ein und hat Ursache, neben manchem löblichen Zuge auch solche üble bemerklich zu machen, die dem Regierenden große Umsicht auferlegen und sonderlich die Ausführung neuer Einrichtungen erschweren sollten. „Ohne äußerlichen Zwang,“ mußte von Massow 1787 schreiben, „thut der pommersche Bauer, wenn er sichs einmal in den Kopf setzt,

nichts. Er schickt weder die Kinder ordentlich in die Schule, noch leistet er die Abgaben an Kirchen- und Schulbediente. Wenigstens ist an vielen Oertern bei der jetzt lebenden erwachsenen Generation Zwang unvermeidlich" (wir hoffen und glauben, daß es gegenwärtig dort ganz anders stehe). Es werden dann zeitgemäße und besonnene Vorschläge zu sehr allmählich herbeizuführender Verbesserung jener Zustände gemacht und schließlich eine Uebersicht von den Schulen „des platten Landes" gegeben. Mit Ausschluß der 86 sogenannten „Gnadenschulen," d. h. solcher, die aus königlichen Fonds einen Zuschuß zu ihrem Einkommen erhielten, erklärt der Bericht alle als „in einer sehr mangelhaften Verfassung befindlich." Das Consistorium hätte sich vergeblich Mühe gegeben, die Präpositi zur dienstlichen Warnehmung des Schulwesens anzuhalten, aber meist ohne Erfolg; dann folgt eine Schilderung von Zuständen der allerkläglichsten Art. Insonderheit wird die Landsynode des Präpositus von Treptow a. R. und zu Cammin als sehr vernachläßigt geschildert. „Hier halten die Bauern die sogenannte „Gangschule," d. h. „sie nehmen sich willkürlich und mehrentheils nur im Winter ein vom Präpositus nicht geprüftes Subject an, welches oft der im Sommer das Vieh hütende Dorfhirte ist."

Im J. 1787 war bereits zu Berlin eine Centralbehörde in dem „Oberschulcollegium," die unter den Freiherrn v. Zedlitz gestellt und mit der freisinnigsten Instruction und mit weitester Machtvollkommenheit versehen war, errichtet und damit der Beweis gegeben worden, in wie hoher Geltung Bildung und Unterricht im preußischen Staate auch fürderhin stehen sollten. Im Antrage Zedlitzs an den König wegen Gründung dieser hohen Behörde (3. Jan. 1787) hatte er gesagt: „Ich halte nämlich dafür, daß die Direction des Schulwesens nicht einem einzigen Manne etwa als Nebenarbeit, der ohnedem schon genug beschäftigt, oder den von der Localität und von den bürgerlichen Gewerben selten unterrichteten Consistoriis überlassen, sondern daß ein Collegium etablirt werden muß, welches die Direction des sämmtlichen Schulwesens zur alleinigen Pflicht habe." — „Die Direction hat seither von der Willkür des Etatsministers abgehangen, der das Departement hatte; wenn ich sterbe oder abgehe, so muß mein Nachfolger sich alle Kenntnisse wieder sammeln." Diesem immer wieder von vorn anfangen wollte Zedlitz durch die Stiftung des „Collegiums" steuern. Er hatte neben Wöllner, Meierotto, Gedike auch Rochow im Sinne neben Steinbart aus Frankfurt a. d. O. und „den in disciplinarischen Einrichtungen gewiß sinnreichen Kanzler von Hoffmann in Halle." (Nach eigenhändigem Manuscript von Zedlitz.) Er äußert sich in seinem auf Schulreform bezüglichen Plane: „wenn der Schulunterricht den Endzweck haben soll, die Menschen besser und für ihr bürgerliches Leben brauchbar zu machen, so ist es ungerecht, den Bauer wie ein Vieh aufwachsen, ihn einige Redensarten, die ihm nie erklärt werden, auswendig lernen zu lassen, und es ist eine Thorheit, den künftigen Schneider, Tischler, Krämer wie einen künftigen Consistorialrath oder Schulrector zu erziehen, sie alle Latein lernen zu lassen u. s. w. Unter den Lehrgegenständen fordert er für die Landschulen auch u. a. wenige „diätetische medicinische Regeln," damit er den ihm oft tödtlich werdenden Branntwein nicht für Universalmedicin ansieht und damit er mit Vorbeigehung der Quacksalber die Fälle kennen lernt, wo er die Hülfe eines Arztes zu suchen hat.

Dem Oberschulcollegium wird die Prüfung der Lehramtscandidaten übertragen und bei der Forderung, daß nur Geprüfte anzustellen seien, die Nachweisung für nöthig gefunden, daß damit die Rechte der Patrone ebensowenig geschädigt würden, als sie auch nur geprüfte Justiziarien, Geistliche u. s. w. anzustellen berechtigt seien. — Im allgemeinen Landrecht, das unter dem 5. Febr. 1794 zur Publication gelangte, werden nicht nur Schulen und Universitäten für „Staatsanstalten" erklärt, sondern auch die Grundbestimmungen zu einem ganzen Rechtssystem über das Unterrichswesen festgestellt, welche bis auf den heutigen Tag maßgebend geblieben sind. Die kirchliche Richtung, die mit dem Minister von Wöllner hieneben und hiegegen einen uner-

warteten Eingang fand, übte die mit ihr verbundene Wirkung auch alsbald (4. Sept. 1794) auf das Schulwesen aus, indem sie zum Erlaß eines „Circulars an sämmtliche Inspectoren der Kurmark“ leitete, das vielfach sehr einseitig und leidenschaftlich beurtheilt worden ist. Einer sogenannten „Neologie,“ welche bei den höheren wie niederen Schulen zu jener Zeit viel Eingang gefunden hatte, suchte das Circular allerdings dadurch zu begegnen, daß allen neuangenommenen Lehrern dasselbe zum Unterschreiben vorgelegt werden sollte. Jedoch fehlte es in dem Erlasse vom 18. Dec. 1794 nicht an Anweisungen, welche sich als sehr förderlich erwiesen und das Wohlwollen wie die Weisheit der Regierung außer Zweifel setzten.

„Mit dem Bürger- und Elementarschulwesen in den Städten und letzterem auf dem Lande (sagt von Bassewitz von jener Zeit in „Die Kurmark Brandenburg, ihr Zustand und ihre Verwaltung unmittelbar vor dem Ausbruche des französischen Krieges im October 1806, Leipz. 1847, S. 342) stand es fast durchgehends sehr schlecht. Außer dem Seminar für französische Schulmeister in Berlin gab es nur eine Bildungsanstalt für Schullehrer lutherischen Glaubens in der Kurmark,“ die wir bereits kennen. „Die Wirksamkeit der Schullehrer — kaum ⅙ der erforderlichen und von beschränkter Bildung — war daher, wie die spätere Erfahrung gelehrt hat, von sehr geringem Erfolg. Der größte Theil der übrigen, auf dem platten Lande angestellten Schullehrer war entweder ganz ohne Ausbildung bis auf die wenigen, die von einzelnen Geistlichen einigen Unterricht und Anweisung, jedoch auch nur nach deren Ansicht und Befähigung, erhalten hatten, oder war gar aus der Classe der Invaliden, Flickschneider, Nachtwächter und Hirten hergenommen. Wenn sich diese nun auch einer Prüfung durch den Ortsgeistlichen im Auftrage des geistlichen Inspectors unterwerfen mußten, so war man doch, bei den beklagenswerthen Verhältnissen eines Schulmeisters auf dem Lande, froh, nur überhaupt Personen zu finden, die zur Annahme einer solchen Stelle bereit waren, weshalb denn mit einer sonst unverantwortlich zu nennenden Nachsicht bei der Prüfung und Anstellung von Landschullehrern, besonders in den Privatpatronatsdistricten, verfahren wurde. — Kein Wunder war es daher, daß die bäuerliche Jugend ohne die nothwendige Bildung und unchristlich aufwuchs und auch die Eltern in grober Unwissenheit und selbst Unsittlichkeit lebten.“ (L. A. Baumann, Ueber die Mängel in der Verfassung des platten Landes in der Kurmark Brandenburg. Potsdam 1796, S. 79 ff.) Nur die wenigen Rochow'schen Schulen machten eine Ausnahme. „In den Flecken und kleinen Städten aber waren die Verhältnisse wenig besser als auf dem Lande. Selbst in den mittleren Städten hatten die Elementarschulen meist nur eine gemeinschaftliche Classe für Knaben und Mädchen; die Magistrate thaten wenig zur Verbesserung von Schul- und Lehrerverhältnissen. Am besten gieng es noch, wo geistliche Candidaten Rectorate an den sogenannten lateinischen Schulen übernommen hatten. Gelehrtere Schullehrer lenkten ihren Unterricht zuweilen mit besonderer Vorliebe auf Unnöthiges und Ungehöriges und gaben dadurch Anlaß zu dem Vorwurf einer Ueberbildung der Jugend, besonders in den geringeren Ständen. Zur Verhütung solches Misbrauches wurde unterm 31. Aug. 1799 eine besondere Verordnung erlassen. Zur Verbesserung der traurigen äußeren Lage der Landschullehrer versuchte man dies und das, was aber keinen ausgiebigen Erfolg haben konnte und keinen innerlichen Zusammenhang mit dem Lehramte hatte. Wie Friedrich II. und Friedrich Wilhelm II., so suchte der Staatsminister Graf von Herzberg um das Landschulwesen sich dadurch verdient zu machen, daß er durch Beförderung der Seidencultur den Landschullehrern eine Quelle zur Verbesserung ihrer traurigen Lage öffnete! Alle Landschullehrer, die nur einigermaßen Raum dazu hatten, trieben daher damals (1796) Seidenbau und „erwarben sich dadurch eine jährliche Zulage von 10, 20, 30, ja noch mehreren Thalern. (Baumann a. a. O. S. 74.) Indem sie aber auf diesen Erwerb angewiesen wurden, waren sie von ihrem eigentlichen Berufe abgelenkt.

C. 1. „König Friedrich Wilhelm III. theilte nicht (wie v. Bassewitz aus Erleben

berichtet) die durch den Einfluß des Ministers Wöllner unter seines Vaters Regierung aufgestellten und verfolgten Ansichten in Religionsangelegenheiten, was sich gleich nach dem Antritte seiner Regierung am 16. Nov. 1797 kund gab. Unterm 23. Nov. 1797 hatte derselbe an das Staatsministerium eine Cabinetsordre erlassen, wie sich die Civilstaatsdiener aller Art verhalten sollten und wie die Aufsicht darüber zu führen sei. Der Minister v. Wöllner wies hiernach, unterm 5. Dec. 1797, auch das Oberconsistorium an, mit der Aufforderung, sämmtliche Prediger, Schullehrer und Küster u. s. w. selbst und durch seine Organe zu beobachten: „„ob sie die Religion nach den Vorschriften des Religionsedicts lehrten und ihren Aemtern in der Kirche und Schule mit Fleiß vorständen.““

„Das hiernach vom kurmärkischen Consistorium an die geistlichen Inspectoren unterm 23. Dec. 1797 erlassene Circular kam in die Hände des Königs, der unterm 8. Jan. 1798 darüber Auskunft verlangte, weshalb dieser Zusatz gemacht worden, wozu in seiner Verordnung keine Veranlassung gegeben sei. Auf den ihm hierauf erstatteten Bericht erließ der König an den Minister v. Wöllner die denkwürdige Cabinetsordre vom 11. Jan. 1798, worin er ihm sein Verfahren verwies, und sich über seine Religionsansichten und das danach einzurichtende Benehmen des Ministers auf eine bestimmte und höchst achtbare Weise aussprach.“ Vgl. v. Bassewitz, die Kurmark, S. 367.

Im allerersten Theil der Regierung Friedrich Wilhelms III. wurde im wesentlichen sachlich nichts geändert, als daß wieder ein Geist der Freisinnigkeit, wenn schon einer gemäßigteren als unter Zedlitz, athmete, welcher alles das bald wieder in Abgang brachte, was vorher mehr für widerwärtig ausgegeben als empfunden worden war, und das nun Anlaß wurde, neue Hoffnungen zu fassen. Man machte auch Anstalten, das Schulwesen zu fördern. Man fieng an, sich öffentlich über die bestehenden Schulzustände zu äußern. Der Oberconsistorialrath Sack schrieb „Ueber die Verbesserung des Landschulwesens namentlich in der Kurmark Brandenburg.“ Berlin, 1799 und stellte als die Hauptmängel jener Zeit auf: 1) den Brodmangel, mit welchem sehr viele Schullehrer zu kämpfen hätten; die Untauglichkeit und Unwissenheit sehr vieler Schulhalter; 2) die traurige und ganz unzweckmäßige Beschaffenheit der Schulhäuser; 3) den schlechten und äußerst nachläßigen Besuch der Schule. Im J. 1799 konnte dieser wohlgesinnte Beamte noch schreiben (S. 57): „Uebrigens wage ich es, den großen Nutzen zu bezweifeln, welchen das Lesenkönnen dem Landmann und insbesondere dem weiblichen Geschlechte bringt, und der Vortheil, den sie aus einer doch immer sehr mangelhaften Geschicklichkeit im Lesen ziehen kann, lohnt gewiß nicht die darauf verwandte Mühe u. s. w.“ So schrieb in die Oeffentlichkeit hinein ein Mann, der im höchsten Landescollegio die Cultur eines Volks mit zu vertreten hatte, ein hoher Geistlicher, der es hätte wünschen sollen, daß auch der Bauer in Stand gesetzt würde, Bibel und Gesangbuch zu lesen; aber so dachten glücklicherweise nicht alle Mitglieder des Oberconsistorii. „Der ganze Bücherkram gehört nicht für diese ehrwürdige, ganz in den Kreis des praktischen Lebens eingeschlossene Classe“ u. dgl. m. Es geschah mehr, v. Bassewitz berichtet: „Am 11. März 1798 entließ der König den Minister von Wöllner sowohl, als die Oberconsistorialräthe Hermes und Hillmer, womit auch die geistliche Immediatcommission außer Wirksamkeit kam. An Wöllners Stelle ernannte der König unterm 2. April 1798 den bereits obengenannten Stettin'schen Regierungspräsidenten von Massow zum Justizminister und übertrug ihm zugleich die lutherisch geistlichen= und Schulangelegenheiten. Die reformirten sowie die katholischen Schulsachen verblieben ihren besonderen Behörden.

2. „Dieser neue Minister war von achtbarster Gesinnung, besaß eine gründliche juristische Bildung, einen ausdauernden Fleiß und gewiß den besten Willen, wurde jedoch seiner Aufgabe, das Kirchen= und Schulwesen wahrhaft wiederzubeleben, und, wie es die edle und erleuchtete Absicht des Königs wollte, zu verbessern, bei den da=

maligen sehr verwickelten Ressortverhältnissen in diesem Felde, nicht für gewachsen gehalten. Man behauptete, daß er Geistliche, wie die Oberconsistorialräthe Teller, Zöllner und Sack (nachmaliger Bischof), die wegen ihrer Erfahrungen und christlichen Gesinnungen allgemein anerkannt waren und am erfolgreichsten und heilsamsten hätten wirksam gemacht werden können, die aber durch die Urheber des Religionsedicts bis dahin in den Hintergrund gedrängt waren, nicht an den rechten Ort zu stellen und zu benutzen verstehe, und daß er in der Wahl der in seiner Umgebung bis zum J. 1806 neu angestellten Geistlichen zwar wohlgesinnte, christliche und achtbare, aber doch nicht die zu der nöthigen Reform tüchtigsten Männer herausgefunden habe. Bei der Leitung dieser Angelegenheiten fehlte es den Behörden am lebendigen Eifer und kräftiger Theilnahme, und es wurde nichts wesentliches geleistet.“ v. Bassewitz. S. 368. In dieser Charakterisirung der Verwaltung v. Massows ist das gewiß richtig, daß bis zu seinem Zurücktritt (1806) nichts wesentliches sei geleistet worden; aber an der Thätigkeit und Einsicht des Ministers hat es nicht gelegen, sondern wie an den immer trauriger werdenden politischen Zeitumständen, so an dem Mangel geeigneter schulverständiger Männer, an der immer mehr ins weite greifenden Aufgabe des nach Osten d. h. nach Polen hin erheblich erweiterten und in seiner inneren Entwicklung behinderten Staates und an dem förmlichen Durcheinander der höchsten Verwaltungsbehörden. Der Minister v. Massow machte Visitationsreisen in die sächsischen Landestheile sowie nach Ost- und Westpreußen und erstattete darüber in eingehendster und sachkundiger Weise Bericht an den König, war aber zugleich von jener Arbeitsbeflissenheit übereifriger Chefs, welche alles selbst machen wollen, anderen nichts zutrauen und denen darüber der rechte Zeitpunct, in dem etwas ordentliches hätte geschehen können, entgeht. Vor lauter Ueberlegen kam es nicht zur Anfassung der Ausführung.

„Der König ließ sich in Betreff der Schulangelegenheiten über seine Ansichten wegen Einrichtung der Stadt- und Landschulen zum Besserwerden in Kirche und Staat unter dem 3. Juli 1798 gegen den Minister von Massow sehr eingehend aus und forderte danach dessen Vorschläge zur besseren Einrichtung der Elementarschulen. Der König erklärt das Schulwesen in seinen sämmtlichen Staaten als einen Gegenstand, der alle seine Aufmerksamkeit und Fürsorge verdiene. „„Es ist also endlich einmal Zeit, für zweckmäßige Erziehung und Unterricht der Bürger- und Bauernkinder zu sorgen.““ — „„Für alle Provinzen wird eine Einförmigkeit stattfinden müßen, die dem zu entwerfenden Plane nicht zum Vorwurf gereichen kann.““ Der König drückt das größte Zutrauen zum Minister und zu den Mitgliedern des Oberschulcollegii aus. Der Minister legte dem Könige in einem vorläufigen Berichte vom 16. März 1799 seine Ansichten als „Bemerkungen über die Schulreform“ und einen danach entworfenen Plan vor. „Das Object der Reform, sagt v. Massow, ist Nationalerziehung und das Terrain müßen sämmtliche preuß. Staaten sein“ — also auch die damals erworbenen polnischen Landestheile! Hiebei hatte er auf die Nothwendigkeit nicht unbedeutender Geldunterstützungen und auf die großen Hindernisse aufmerksam zu machen, welche aus dem Mangel an Einheit in der obersten Leitung des Schulwesens entstünden, indem letzteres nicht allein nach den verschiedenen Confessionen, sondern auch nach Provinzen mehreren Ministern selbständig übertragen sei. Namentlich standen die Elementarschulen in Südpreußen, Neuostpreußen, Anspach und Bayreuth unter den resp. Provincialministern des Generaldirectoriums, die Elementarschulen in Schlesien unter einem besonderen Präsidenten und die Schulen der Bergleute unter den Ministern des Bergwerksdepartements. — Der König genehmigte unterm 25. März 1799 im allgemeinen die ihm gemachten Vorschläge und die Einleitungen zu einem neuen Schulreglement 2c. und sicherte einen jährlichen Zuschuß für die kurmärkischen Schulen von 6058 Rthlr. 14 gr. 2 Pfg. zu, wovon 1000 Rthlr. zur Bildung von Industrieschulen bestimmt wurden. In dem darauf unterm 10. Febr.

1801 erstatteten Hauptbericht, womit der Entwurf eines „Allgemeinen Schulverbesserungsplans vorgelegt wurde, behielt sich der Minister vor, wenn der König nichts zu erinnern fände, mit den betreffenden Ministern, sowie mit dem Großkanzler das weiter Nöthige zu berathen und den gemeinschaftlich festgesetzten Entwurf zum Schulreglement der Gesetzcommission vorzulegen; zugleich gab er sein Gutachten ab, welche Schulbücher einzuführen, wie die Mittel zur Erweiterung der Schulhäuser, für den Holzbedarf ꝛc. herbeizuschaffen und wie wegen Aufbringung des Schulgeldes, nach Verschiedenheit der Provincialverhältnisse, zu verfahren sei." Der Minister geht in diesem im Kgl. Geh. Staatsarchiv sich befindenden überaus lehrreichen Actenstücke auf einen das Ganze umfassenden „Nationalschul- und Erziehungsplan" aus. „Der König behielt sich unterm 23. Mai 1801 die Entschließung über den Schulplan und die damit in Verbindung stehenden Vorschläge wegen Einrichtung des Schulwesens in der Kurmark zwar noch vor, sowie die Ueberweisung des gedachten Unterstützungsfonds, der noch nicht ganz zahlbar hatte gemacht werden können, genehmigte aber die Verwendung der vorgedachten 6058 Rthlr. für die Kurmark und verlangte noch eine nähere Untersuchung des Zustandes der Schulverhältnisse in den einzelnen Provinzen durch Commissarien des Ministeriums. Der Minister traf die Veranstaltungen dazu, die Resultate der Untersuchungsberichte sind jedoch wahrscheinlich nicht an den König gelangt, und da ihm mehrere Minister für ihre Departements besondere Vorschläge zur Verbesserung des Elementarschulwesens vorlegten, so kam es zu keiner Einheit, und es war bis zum Ausbruch des Krieges im Herbste 1806 noch kein Endbeschluß in der Hauptsache getroffen."

3. So wurde vom Könige unterm 18. Mai 1801 für die niederen katholischen Schulen in Schlesien und unterm 31. Aug. 1805 ein von den Ministern v. Schrötter, v. Goldbeck und v. Massow gegengezeichnetes Reglement für die Land- und Bürgerschulen Neupreußens vollzogen. Das erstere (vgl. v. Rönne) war eine der Zeit und dem wohlwollenden Sinne Friedrich Wilhelms III. entsprechende Modification und Ergänzung des katholischen Schulreglements. Das Bemühen, die Lehrer besser als früher zu besolden, die Schulinspection zu ordnen und das Unterrichtswesen zu heben, ist überall zu erkennen, aber der Hinblick auf das immer feindlicher werdende Ausland im Westen läßt die Regierung weder zu der erforderlichen Muße noch weniger zu den Mitteln kommen, etwas durchgreifendes oder nachhaltiges von Bedeutung zu fördern, wenn schon man die Erforderlichkeit einer Reform wohl begriffen hatte. „Indessen sind die Verhandlungen zwischen dem Könige und den Provincialministern über das Elementarschulwesen auch in dieser Zwischenzeit noch immer für die hohe Wichtigkeit, die er dem Volksunterrichte beilegte und die Art, wie er ihn wollte behandelt wissen, bezeichnend genug." — „So hatte der Minister für das vormalige polnische Südpreußen, v. Voß, einen Schulmann (den Inspector Joseph Jeziorowski, geb. in Oberschlesien) aus Südpreußen zu Pestalozzi nach Burgdorf (es war die erste Berührung preußischer Schulverwaltung mit Pestalozzi) und zu Olivier nach Dessau gesandt, um an Ort und Stelle nähere Kenntnis von ihren Lehranstalten und Lehrmethoden zu erhalten, nach dessen Rückkehr er sich, unterm 17. Dec. 1803, veranlaßt fand, über die davon zu machende Anwendung auf die Elementarschulen und die Ausbildung von Lehrern für dieselben in gedachter Provinz dem Könige Vortrag zu halten. Welche Bedenken jedoch der Monarch hierauf dem Minister v. Voß äußerte, und wie er sich zugleich über das ihm nothwendig erscheinende Bedürfnis dessen, was in der Elementarschule zu lehren sei, und wie danach die Seminarien einzurichten wären, ausließ, zeigt die Cabinetsordre vom 31. Dec. 1803. Der Minister setzte darauf in einem Bericht vom 13. Jan. 1804 auseinander, daß er nichts weiter gewollt habe, als der König auch. Damit war der König zufrieden und empfahl in der Cabinetsordre vom 19. Jan. 1804 bei Einführung der genannten Lehrarten allen Zwang zu vermeiden." (Vergleiche hiezu das weiter unten Folgende.)

„Da der Minister v. Schrötter bei Einreichung des Schulreglements für Neuostpreußen, 24. Dec. 1804 bemerkt hatte, daß der Religionsunterricht für die verschiedenen Confessionsverwandten nicht in der Schule selbst, sondern durch die Geistlichen der verschiedenen Confessionen ertheilt werde, und es an guten Lesebüchern fehle, erließ der König unterm 31. Jan. 1805 an den luth. geistl. Minister die Aufforderung, für die evangelischen Schulen ein Lesebuch veranstalten zu lassen, welches einen guten Auszug aus der Bibel nach Luthers Uebersetzung, mit Beibehaltung seines kraftvollen Ausdruckes nebst einer Sammlung von Beispielen aus der biblischen Geschichte zur Bildung des Herzens enthalten soll. Auch beauftragte er denselben, ihm eine Lieder- und Gebetsammlung einzureichen, welche in den Schulen für Kinder aller Confessionsverwandten eingeführt werden könne. Den Auftrag zur Anfertigung des Lesebuches erhielten die Oberconsistorialräthe Sack, Hecker, Ribbeck und Hanstein, zu der des Gebetbuches aber Prediger Wilmsen. Die Arbeiten waren bis zum Ausbruch des Krieges noch nicht an den König gelangt. Aus allem Vorangeführten ergiebt sich, daß bis zum J. 1806—7 König Friedrich Wilhelm III. zwar seine wohlwollenden Absichten zur Beförderung eines christlichen, moralischen Sinnes bei den Einwohnern seines Staates sowie zur Verbesserung der kirchlichen und Schulangelegenheiten und die zu dem Ende zu ergreifenden Mittel entschieden genug dargelegt hatte, daß es aber den höhern Behörden, mit Ausnahme einiger entsprechenden Maßregeln im Einzelnen, noch nicht gelungen war, in der Hauptsache dem vorgesteckten Ziele näher zu kommen, oder auch nur alles zur Erreichung desselben nöthige vollständig vorzubereiten. (v. Bassewitz.)

„In den größeren Städten, namentlich Berlin, reichte die Anzahl und der Umfang der vorhandenen Elementar- und Bürgerschulen bei weitem nicht hin, um alle schulfähigen Kinder, für welche die Eltern nicht etwa besonders gesorgt hatten, darin aufzunehmen, daher auch hier ein sehr bedeutender Theil der Jugend des niedern Standes ohne Unterricht blieb. Die vorhandenen Schulen waren wegen ihrer geringen Anzahl so überfüllt, daß die Kinder nicht gehörig gesondert und beaufsichtigt werden konnten, daher auch wenig lernten. Den besten Elementarunterricht fanden damals Knaben sowohl als Mädchen in Berlin und in einigen größeren Städten in einigen (nicht in allen) Privatschulen, die für jedes Geschlecht besonders errichtet waren und aus mehreren Classen bestanden, über die jedoch die Staatsbehörden keine angemessene Leitung und Controle ausübten.

„Seit dem J. 1799 hatten Privatpersonen in Berlin durch eingesammelte Beiträge mehrere Sonntagsschulen zur Fortbildung von Handwerksgesellen und Lehrlingen mit gutem Erfolge eingerichtet, auch waren zur Bildung von Elementarschullehrern für die Kinder der Städtebewohner 1803 mehrere Männer unter Leitung eines Schullehrers Michaelis zusammengetreten, welchen auf Verwendung der Oberconsistorialräthe Teller, Zöllner und Sack unterm 1. März 1804 vom Könige selbst die Anlegung einer Bildungsanstalt zu diesem Zwecke gestattet wurde, die jedoch bis 1806 wenig hatte leisten können. Mehrere größere Städte hatten sogenannte Mittelschulen und als höhere Bildungsanstalten auch Gymnasien." So berichtet zurückblickend der selige Oberpräsident von Bassewitz über die Lage in der Vergangenheit. — Wie die damaligen Zeitgenossen dieselben Dinge ansahen, ergiebt sich aus Folgendem.

4. Als Friedrich Wilhelm III. zu regieren kaum begonnen hatte, so merkten die Freunde und Beförderer des Schulwesens, wie Gedike in der Zueignung seiner „Annalen des preußischen Schul- und Kirchenwesens" (erster Band 1800) schrieb, daß „eine neue und glücklichere Periode für das bis dahin so sehr zurückgesetzte Schulwesen" angebrochen sei. Er weissagt zutreffend: „Ein Fürst, der der Schöpfer einer bessern Nationalerziehung ist, lebt nicht bloß für die Nachwelt, sondern unfehlbar auch in der Nachwelt." Der von ihm mit der Leitung des geistlichen und Schuldepartements betraute Staats- und Justizminister v. Massow galt als ein für die För-

derung der Volksbildung ebenso begeisterter, als über das für den Augenblick zu ihrer Begründung Erreichbare erleuchteter Mann. Schon in seiner Stellung als Präsident einer Regierung hatte er sich auf das eingehendste über den traurigen Stand der Schulanstalten in Pommern unterrichtet, wie ein Auszug aus einem von ihm gegebenen Berichte der pommerschen Regierung (mitgetheilt in den Annalen II. Bd. 1. Heft S. 69—114) und ein ausführlicher Aufsatz zur Beurtheilung von D. Heinr. Stephanis Schrift (Grundriß der Staatserziehungswissenschaft 1797) darthut, den derselbe als „Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens mit besonderer Rücksicht auf Pommern" mittheilt. (Annalen Bd. I. S. 76 ff.)

Das kurmärkische Oberconsistorium als Provincialschulcollegium, in welchem v. Schewe, Gedike, Sack, Zöllner, Hecker und andere namhafte Männer saßen, erkannte nicht bloß, wie ihre eingehenden Berichte vom 28. Febr. und 18. Juli 1799 darthun, die Ursachen der bis dahin vorhandenen Uebelstände des Volksschulwesens, sondern deckte sie auch ganz unverblümt auf und gab solche Mittel an, wie sie einer Zeit angemessen waren, welche ebenso dürftig oder karg war an aufzuwendenden Mitteln, wie arm an gehörig gebildeten Lehrkräften. Die Behörde bekennt, „daß der innere Zustand der Schulen im ganzen großer Verbesserungen bedürfe; diese seien aber leichter zu bewirken, als die des äußeren Zustandes, — daß durch Ansetzung geschickterer und in den zu erweiternden und zu verbessernden (mit denen der Gegenwart indes noch gar nicht in Vergleich zu stellenden) Seminarien gründlich ausgebildeter Lehrer die Verbesserung des inneren Zustandes der Schule nicht bloß vorbereitet, sondern wirklich ausgeführt werden müße. Wie aber recht geschickte Lehrer nur dann werden zu haben sein, wenn auch der äußere Zustand der Schulen beträchtlich verbessert werde." Sie beurtheilt den Zustand der Landschulen sehr richtig. Die Summe von 24000 Rthlr., welche erforderlich sei, um auf den königlichen Amtsdörfern in der Kurmark die Schulstellen zu einem Einkommen von 120 Rthlr. zu bringen, erscheint schon zurückschreckend! Auf eine Erhöhung des durch das Generallandschulreglement von 1763 festgesetzten Schulgeldes sei nicht zu rechnen.

Es werden Vorschläge, um zu Mitteln zu gelangen, durch die man dem Schulwesen aufhelfen möchte, vom Oberconsistorium gemacht, über die man in der Gegenwart erstaunen würde: Einziehung von Pfarrstellen und Zusammenlegung von Pfarreien! — In Ansehung der Stadtschulen macht das Oberconsistorium eine Eintheilung in Elementarschulen mit Einem Lehrer, in Bürgerschulen mit wenigstens zwei bis drei Lehrern, in Mittelschulen. — Hier begegnen wir diesem bis auf die heutige Zeit beibehaltenen und nicht mehr recht deutlichen Ausdrucke zuerst in amtlicher Sprache. Die Behörde definirt sie hier als solche Schulen, an denen drei bis vier Lehrer arbeiten und in deren erster Classe die entweder zum Studiren oder doch zu einer über den gemeinen Bürgerstand hinausgehenden Bestimmung gewidmete Jugend wenigstens zum nützlichen Besuch der oberen Classen einer eigentlichen gelehrten Schule vorbereitet werden kann. In der Classificationstabelle waren 1799 in der Kurmark nur sechs solcher Mittelschulen, nämlich in Gardelegen, Perleberg, Potsdam, Rathenow, Spandow, Tangermünde. Die Summe aller Schulen war 1650.

Der Mangel an zweckmäßigen Töchterschulen, sonderlich in den Städten „für die Töchter der gebildeten Classen," wird von Gedike in einem Aufsatze mit der naiven Ueberschrift: „Hat der preußische Staat zu wenig oder zu viel Schulen" (Annalen 1799, S. 419 ff.) hervorgehoben: „Wo findet man Lehrerinnen, die beides, Kenntnisse und Lehrtalent in sich vereinigen. Noch sind sie freilich selten, aber so wie man Seminarien für Lehrer hat, so sollte man billig auch Seminarien für Lehrerinnen haben." — Fräulein Ernestine von Krosigk, welche zugleich eine schriftstellerische Celebrität ihrer Zeit geheißen wird, hat den Muth, 1804 unter königl. Unterstützung ein Seminar für Erzieherinnen in Berlin zu errichten. 1806 im August hatte sie schon mehrere brauchbare Erzieherinnen für Privatschulen gebildet und trägt dem König die Bitte vor,

einige weibliche Stifter in Erziehungsanstalten für die weibliche Jugend umzuwandeln. Der Minister hatte darüber zu berichten; aber obschon dies nicht ungünstig geschehen war, sondern vertröstend, so scheint unter der eintretenden Drangsal der Zeit die Sache keine weitere Folge gehabt zu haben. Der Director B. M. Snethlage in Hamm erkennt wie Gedike die Nothwendigkeit, daß für weibliche Bildung mehr geschehen müße, 1800 in seiner Schrift „Ueber die Umschaffung der latein. Schulen in Realschulen und die damit zu verbindenden Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht" an und giebt schüchtern Wege an, wie man auf wohlfeile Weise zu derartigen Anstalten gelangen könne. Zu gehöriger Anweisung in den weiblichen Arbeiten ist damals fast nirgends Gelegenheit. Das Industrieschulwesen, das bereits seit 1793 von der obersten Schulbehörde ins Auge gefaßt und dessen Einrichtung an einzelnen Orten in der Kurmark begonnen war (zu Klein-Schönebeck, einem Altlandsbergschen Amtsdorf vom dortigen Prediger Dapp), wurde vom Könige begünstigt und unterstützt, so daß man im J. 1799 einzelne Städte, wie Oranienburg, Liebenwalde, Arneburg Zoßen, Charlottenburg und Dörfer wie Friedrichsfelde, Schönerlinde u. a. in Vorschlag bringen konnte, wo es zur Einrichtung einer Industrieschule kommen sollte.

5. Während die Behörden in Schwerfälligkeit und Ueberbedenklichkeit deliberirten, verblieb man auf dem Schulboden selbst im großen und ganzen in althergebrachter Gewohnheit, die sich nirgend schneller einfindet und nirgend schwieriger ausrotten läßt, als im Schulwesen. Mit den neugewonnenen Ländern und vergrößerten Aufgaben hatte man sich auch veranlaßt gefunden, auf Methoden zu sinnen, durch welche man mehr als bisher leisten zu können hoffen durfte. Rochow hatte in seinen Schulen eine zeitgemäs bildende Lehrart in Gang gebracht, welche geschätzt und mehr gelobt, als befolgt wurde, aber wahrscheinlich quantitativ zu wenig Resultate in der Volksmasse zu liefern vermochte. Olivier in Dessau mit seiner Leselehrart, ja Pestalozzi in der Schweiz wurden damals schon ins Auge genommen, weil sie Erleichterungen zu einer mehr ausgedehnten Erreichung des Schulzwecks hoffen ließen. Man besprach sie in Zeitschriften (Allg. Zeitg. von 1801, der deutsche Merkur 1801 u. 1802, die Neue Berl. Monatsschrift 1803 durch Justus Gruner, Himly), desgleichen auch amtlich; die erstere im amtlichen Bericht „Abhandlung über die neue Leselehrart des Herrn Professor Olivier 1803; die letztere Soyeaux über Pestalozzis Methode. Director Snethlage, der von Hamm ans Joachimsthalsche Gymnasium versetzt worden war, bildete den hauptsächlichsten Gegner derselben in verschiedenen Programmen von 1804 ab. Die Methode scheint von nun an magisch wirken zu können; von jetzt ab ist sie die Ziffer, auf welche alle Hoffnung gesetzt wird; sie ist auf dem Theater der öffentlichen Schulgeschichte eine stehende Persona, — sie ist nicht mehr bloß Moment in der Entwicklung der Lehrkunst, sie ist ein Gegenstand für den Staatsmann, auf welchen derselbe seine Berechnungen über die Bedeutung und Wirksamkeit des öffentlichen Unterrichtswesens überhaupt gründet.

Friedrich Wilhelm III. erließ unterm 23. Apr. 1803 eine Cabinetsordre an den Oberschulrath Gedike (N. Berl. M. 1803), in welcher er ihm den Auftrag ertheilt, auf der beabsichtigten Reise nach Italien auf der Hin- und Herreise auch nach der Schweiz zu gehen und die pestalozzische Anstalt zu besuchen, und die darin eingeführte Methode an Ort und Stelle gründlich zu studiren. Gedike starb aber schon 1803 den 2. Mai. Der Minister von Voß, welcher die damaligen polnischen Provinzen Preußens verwaltete, hatte bei Begründung von Schulanstalten und bei Verbesserung der Lehrart in denselben, damit mehr Erfolge als vordem in den alten Provinzen erzielt würden, zuerst sein Augenmerk auf die Bestrebungen Pestalozzis gerichtet, wenn schon der vorsichtig vorgehende König Friedrich Wilhelm den Minister davor warnen zu müßen für nöthig erachtete, die neue Lehrart Pestalozzis nicht zwangsweise den Lehrern in jenen Gegenden aufzuerlegen. Voß führt in seinem darauf abgegebenen Berichte aus, wie er ein anderes nicht gewollt, als was der König beabsichtige und

fügt die folgende Aeußerung bei, welche wahrscheinlich in einem Schreiben Pestalozzi gegen von Voß über die Anwendbarkeit seiner Methode unter den Polen gethan hatte: „Sie ist für weniger cultivirte Gegenden vorzüglich anwendbar, indem sie sich an die Naturkraft roher Völker bestimmt leichter als an die Kunstschwäche einer elenden oder schiefen Halbcultur anschließt. Ich sehe dem Zeitpunct mit Sehnsucht entgegen, in welchem Jeziorowski die Mittel des Volksschulunterrichts auf gemeinen Menschenverstand, auf Arbeit und Berufskraft, auf Unschuld des Herzens und gebildete Weisheit des Menschen in seinen einzelnen Verhältnissen anwenden wird." — In Berlin hatte Pestalozzis Bestreben in Joh. Ernst Plamann (vgl. s. Leben von Dr. F. Bredow, Berlin 1836 u. Harnisch, Mein Lebensmorgen, Berlin 1865) einen solchen Anklang gefunden, daß er einen thatsächlichen Anfang mit der Anwendung der pestalozzischen Methode in seiner Lehranstalt machte. Es war der erste in der Hauptstadt und erregte bei den einen Widerspruch, bei den andern stille Aufmerksamkeit. Jedenfalls gewann Fichte aus dem Plamann'schen Institut die bestimmten Eindrücke von der Bedeutung der p. Methode.

D. 1. Nach den schweren Erfahrungen der Jahre 1806 und 1807 bereitete sich unter Anstrengungen und Kämpfen aller Art in Preußens Geschichte ein epochemachender Umschwung vor und dieser erstreckte sich erneuernd auch auf sein Volksschulwesen, wobei von allen früheren Reformvorschlägen Abstand genommen wurde.

„Kein Staat hat jemals so viel Mittel aufgeboten, so große Kräfte in Bewegung gesetzt, als Preußen — von da ab — um Volks- und wissenschaftliche Bildung zu heben. Das Ziel, welches man im Auge hatte, war kein anderes, als Veredlung des Lebens in allen Ständen. Alle Unterthanen ohne Ausnahme sollten aus dem Rohen herausgezogen, mit möglichst viel nützlichen Kenntnissen versehen, für Tugend und Vaterlandsliebe erwärmt und so einem edleren menschlichen Leben und vernünftiger Freiheit entgegengeführt werden. Die Königin Louise war das belebende Princip dieser Idee, von welcher seitdem alle Bestrebungen auf dem Gebiete der wissenschaftlichen und Volksbildung getragen worden sind. Die trefflichen Männer, welche das Königspaar nach dem Falle bei Jena umgaben, hofften auf diesem Wege eine moralische Macht schaffen zu können, welche den erlittenen Verlust der materiellen ersetze." „„Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanz gesunken, aber wir wollen und müßen dafür sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen,"" erklärte der König. „„Und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde."" Eilers hörte H. v. Stein sagen: „Man gieng von der Hauptidee aus, einen sittlichen, religiösen, vaterländischen Geist in der Nation zu heben, ihr wieder Muth, Selbstvertrauen, Bereitwilligkeit zu jedem Opfer für Unabhängigkeit von Fremden und Nationalehre einzuflößen." „„Am meisten hierbei, wie im ganzen,"" schreibt Stein unterm 24. Oct. 1808 an die oberste Verwaltungsbehörde in Königsberg, „„ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine, auf die innere Natur des Menschen gegründete **Methode** jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprincip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachläßigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen."" Im Briefwechsel mit dem Freiherrn v. Gagern sprach sich derselbe späterhin also aus: „Mein Wunsch, Preußen vergrößert zu sehen, floß nicht aus einer blinden Anhänglichkeit an diesen Staat selbst, sondern aus der Ueberzeugung, daß die Zerstückelung Deutschland schwächt und Nationalehre und Nationalgefühl tilgt, es unfähig macht zu einer staatswirthschaftlichen Verwaltung und den Einzelnen, indem sie ihm einen der Hauptträger der Sittlichkeit, die Vaterlandsliebe, entzieht, herabwürdigt."

2. Das Schulwesen hatte mit den geistlichen Angelegenheiten damals noch wie in mehreren andern Staaten einen der Justizbehörde einverleibten Dienstzweig ausgemacht, und gehörte gar nicht in den Bereich der eigentlichen Verwaltungsbehörden. Bei der nunmehr zu Stande kommenden sogenannten Stein-Hardenberg'schen Organisation der preußischen Behörden begannen die geistlichen und Schulangelegenheiten eine Section oder ein Departement im Ministerium des Innern zu bilden. Diese Section stand bis zu Ende des J. 1811 unter dem umsichtigen und vielseitig gebildeten Staatsmann Wilhelm v. Humboldt; von da ab aber bis ins J. 1817 unter dem spätern Minister v. Schuckmann.

Wilh. v. Humboldt, der sich in seiner Ansicht über Ausführbarkeit und Nutzen der öffentlichen Erziehung gegen früher sehr geändert haben muß, wo er sich sehr bedenklich darüber äußert (Werke Bd. VII. S. 56 ꝛc.) und fast an Mirabeausche Ideen anstreift (sans qu'on s'en mêle, l'éducation sera bonne dans une société bien ordonnée), hat wegen der Kürze der Zeit seiner Verwaltung nur den neuen Schulbau in einem gewißen Grade anfangen können; aber die Männer, welche unter ihm wie das ganze Schulwesen, so auch das Volksschulwesen bearbeiteten, die Staatsräthe Nicolovius und Süvern setzten ihre Thätigkeit zunächst unter Schuckmann fort. Harnisch sagt (Standpunct des pr. Volksschulw. S. 46): „Wenn man Gelegenheit gehabt hat, die Persönlichkeit des Herrn v. Schuckmann näher kennen zu lernen, so muß man wohl die Verdienste der Männer hoch anschlagen, welche unter diesem Manne so viel Gutes schufen, und man kann es sich wohl erklären, wie sauer es ihnen zu Zeiten mag geworden sein," und beruft sich auf die Charakteristik, welche Eylert in seinen „Charakterzügen Friedrich Wilhelms III." Thl. I. S. 198 von ihm giebt. „Nicolovius aber und Süvern waren Männer, welche Geistliches geistlich zu richten verstanden und letzterer, obwohl nur Gymnasialmann früher gewesen, hatte sich doch mit Sinnigkeit und Geist in alle Fächer des Volksschulwesens hineingearbeitet und die Erhebung und Belebung desselben sich zur Lebensaufgabe gemacht. Und er hat nicht vergeblich gewirkt, so lange es für ihn Tag war."

A. Allgemein-Geschichtliches.

1. Wie es seit jener Männer Jahren wieder zu einem Preußen von Bedeutung hat kommen können, so ist auch durch ihre Arbeiten seit dieser Zeit allmählich im vollen Sinne des Wortes erst ein Volksschulwesen zu Stande gekommen, gegen welches alles frühere nur von dürftiger, untergeordneter, höchstens vorbereitender Art erscheinen muß. Bis zu jenen Jahren heran und oft noch darüber hinaus war die Bevölkerung kaum in den Städten des Landes, geschweige in den Dörfern, bildungsgeneigt, wie ernstlich auch vordem die Regierung sich hatte angelegen sein lassen, sie dazu zu machen. Aus der bis dahin immer noch „erbunterthänigen" ländlichen Bevölkerung hatte einer nicht einmal ein Lehrer werden können, wenn er es etwa hätte werden wollen, wofern Se. Gnaden der Gutsherr, der, wie Rochow selbst von sich sagt, „König von Preußen" auf seinem Gute war, es nicht gestattete. Wie schon ums Jahr 1737 der Abt Steinmetz von Klosterbergen sich förmlich darauf etwas zu gute that, daß Magdeburg durch seine zuwandernden fremdländischen Handwerksgesellen eine gute Quelle zur Erlangung von Seminaristen für seine Anstalt sei; desgleichen auch die Bedienten der jungen adeligen Herrn, welche auf dem von ihm geleiteten Pädagogium zu Klosterbergen waren, und welche diese wahrscheinlich oft unbequemen Diener, anstatt sie mit auf die Universität zu nehmen, lieber als Seminaristen hinter sich lassen mochten; so sah es damals kaum besser aus. In Krünitz „die Landschulen ꝛc." (Berlin 1794) S. 179 heißt es noch: „der Schulmeister ist entweder Soldat, Schüler, Bedienter, oder er ist Präceptor, Famulus und Domestik eines Consistorialen gewesen." „Diejenigen, welche aus den ersten drei Ständen in Schulämter traten, sind gemeiniglich in hohem Grade leichtsinnig und mit ihrer Bestimmung, wie mit ihrem künftigen

Stande unbekannt," und von den andern weiß jener Verfasser auch nichts gutes zu sagen. Der Volksschullehrerstand ergänzte sich allermeist damals auf eine eigenthümliche, dem Strandrecht nicht unähnliche Weise. Friedrich II. hatte im Hinblick auf diese unsichere Art, den Lehrerstand ergiebig zu ergänzen oder gar zu vermehren, wahrlich so Unrecht nicht, wie man gegenwärtig dafür halten darf, wenn er auf seine Unterofficierinvaliden als auf eine Lehrerremonte hinweist, die schon ausreichen werde. So lange es eine Erbunterthänigkeit gab, konnte auf eine aus dem Volke selbst regelmäßig und frei hervorgehende genügende Ergänzung des Lehrerstandes nicht gerechnet werden; so lange ein Hauptbestandtheil des Volkes da ist, um mit seinen besten Kräften einem Gutsherrn gegen den spärlichsten Lohn zu frohnen, besteht für dasselbe kaum irgend ein Grund, für Entwicklung seiner geistigen Kräfte und für die Ausbildung seiner Kinder ernstlich thätig zu sein. Es ist vielleicht weniger für moralische Faulheit zu halten, gegenüber der Bestimmung, ihre Kinder in die Schule zu schicken, als vielmehr für Ingrimm, Stumpfsinn und Gebrochenheit. Wozu etwas lernen, mochte mancher Vater fragen, wenn Kinder bloß dazu da sind, in Erbunterthänigkeit Frohndienste der gröbsten Art zu thun? Das ist vielleicht der tiefste Grund, weshalb der Oberconsistorialrath Sack (a. a. O.) sich seiner Zeit also öffentlich vernehmen zu lassen kein Bedenken trug: „Es ist wohl ein recht schönes Ideal, daß etwa in den langen Winterabenden die fleißige Familie des Bauern um den traulichen Herd sitzt, und der Vater oder der Sohn ihr aus einem nützlichen Buche etwas vorliest; aber es ist und bleibt ein Ideal, das sich in einem Roman ganz gut darstellen, aber in der wirklichen Welt, wenigstens bei unsern märkischen Bauern (diese sind nicht schlimmer daran gewesen als andere, d. Vf.) vor der Hand nicht realisiren lassen wird."

2. Friedrich Wilhelm III. hat das unaussprechlich hohe Verdienst, den Druck des alle Entwicklung im Volke hemmenden Erbunterthänigkeitswesens von der ländlichen Bevölkerung genommen und dieselbe dadurch in Wahrheit in den Stand gesetzt zu haben, freie Menschen zu werden. Seitdem ist unter der nach allen Seiten hin verbesserten Staatsorganisation die Kraft der Nation allgemach erwacht und steigend in Wirksamkeit getreten; in einer genügenden Anzahl wohlgeeigneter Persönlichkeiten aus der ländlichen Bevölkerung zeigte sich bald und in Stetigkeit, so lange keine demokratischen Einflüsse dagegen wirkten, von da an der Trieb, Lehrer zu werden oder etwas tüchtiges zu lernen. Die Schulsaaten konnten nun Wurzel fassen und gedeihen in Stadt und Land. Für die städtischen Bevölkerungen wurde die von ihm herbeigeführte Gründung einer auf dem Rechte freisinnig überwachter Selbstverwaltung hergestellten Städteordnung von sehr großer Bedeutung. Mag von den Stadtverordneten dieser oder jener ärmlichen und vom regen Verkehr abgelegenen Kleinstadt auch bis auf die Gegenwart noch nicht das Erforderliche geleistet, d. h. gewährt worden sein, was zur gehörigen Schulausstattung und Ausgestaltung gehört: seit den 50 Jahren ihres Bestehens ist das Schulwesen der Städte in Preußen zu einer Entwicklung und Ausstattung gediehen, gegen welche alles frühere gering erscheinen muß, und die zu erfreulichem Gedeihen die sicherste Aussicht bietet. Vor allen Berlin.*) Aber eben so gewiß ist, daß außer dieser Entfesselung durch die Gesetzgebung, welche ein Aufblühen des Schulwesens erst ermöglichte, auch anderweitige Maßregeln vorbereitet, unterstützt oder ausgeführt wurden, welche auf irgend eine Weise zur Hebung und zum Ausbau des Schulwesens im preu-

*) Man vergleiche über die äußerst lehrreiche Geschichte der Entwicklung des Volksschulwesens dieser Stadt in der Gegenwart, wo sie allen Städten in Aufwendung von Mitteln zur Ausstattung und Herstellung von öffentlichen Schulanstalten voraufgeht, die Verwaltungsberichte über das Schulwesen der Stadt Berlin, welche vom Jahre 1842 ab jedesmal über ein Jahrzehnt der Magistrat dieser Stadt in eingehendster Weise erstatten und veröffentlichen läßt. So über die Jahre: 1851—1860 in den Berliner Blättern. Jahrgang 1864. Nr. 2—20. Außerdem in den Märkischen Forschungen Bd. IX. Dietr. Rittershausen, Beiträge zur Geschichte des Berliner Elementarschulwesens. Im Sonderabdruck. Berlin 1864. 144 S.

ßischen Volke Aussicht gaben. Ins Land selbst wurden von auswärts her neue, anregend scheinende Kräfte, wie der Württemberger Karl Aug. Zeller (1809), gezogen, fähige Kräfte wurden in Mehrzahl nach außen gesendet, wo man damals nicht bloß mehr Einsicht, sondern auch mehr Begeisterung für die entstandenen hohen Aufgaben der Menschenbildung aus Anschauen und Miterleben hoffte gewinnen zu können. In der Zuschrift, welche der damalige Chef des Unterrichtswesens, der nachmalige Cultusminister, Freiherr von Altenstein unterm 11. Sept. 1808 an Pestalozzi richtet, heißt es unter anderem, daß die zu entsendenden jungen Männer „den Geist Ihrer ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht bloß einzelne Theile davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung und ihrem tiefsten Zusammenhange auffassen, unter Anleitung ihres ehrwürdigen Urhebers und seiner achtungswerthen Gehülfen sie üben lernen, im Umgange mit Ihnen nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe ausbilden und von demselben lebendigen Gefühle der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe erfüllt werden, von welchem beseelt Sie Ihr ganzes Leben ihm widmen" (s. Stolzenburgs Beitr. z. Gesch. d. Reg. S. 2). Um Pestalozzi sammelte sich hienach eine beträchtliche Anzahl junger Männer aus Preußen, welche die von jenem Schweizer ausgehenden Anregungen treu in sich aufnahmen, in die Heimat mitbrachten, weiterbildeten, und nachmals insbesondere als Vorsteher und Lehrer in den neugestifteten Seminarien oder später als Schulräthe nach den Verhältnissen und Bedürfnissen ihres Vaterlandes verwertheten und den Namen Pestalozzis hier bekannter und geehrter machten, als er vordem gewesen war. Es waren Hennig und Dreist aus Rügenwalde in Pommern, Kawerau aus Elbing, Kratz aus Winzig in Schlesien, Rendschmidt aus Rosenberg in Schlesien, Preuß und Patzig aus Ostpreußen, Steger aus Preußen, Marsch aus Schlesien, Ksionzek aus Ostpreußen, Gebr. Bernhard aus Halle, Hänel aus Breslau, Lehrer Titze aus Schlesien, Runge, später in Potsdam und Bromberg, Baltrusch aus Ostpreußen.

„Es lag ganz in der Natur der Sache, daß diese pestalozzische Schule, wie sie einmal der Kürze wegen genannt werden mag (obgleich sie nur von Pestalozzi ausgieng, aber keineswegs bei Pestalozzi stehen blieb, wie in andern deutschen Staaten, sondern sich geistig und volksthümlich, aber nicht politisch weiter ausbildete), sich alles dessen bemächtigte, oder sich vielmehr mit allem dem in Berührung setzte, was ihre Richtung förderte. Hierzu gehört unter anderem: 1. die Beachtung alles Vaterländischen, darum der deutschen Sprache und zwar stets vom pädagogischen und patriotischen Standpuncte aus, sowie der heimischen Weltkunde (vgl. uns. Artikel: Methode und Nationalbildung); 2. Beachtung des Gesangwesens als eines Belebungsmittels für die Gemeinschaften, woraus die jetzigen großen Sängervereine, ja Sängerfeste, hervorgegangen sind. (Der Männergesang hat ursprünglich durch den Seminarmusiklehrer Friedr. Wilh. Berner in Breslau nach 1813 seine hauptsächliche Anregung, Förderung und Ausbildung erhalten.) 3. Beachtung des Zeichenunterrichts, welcher durch die besondere Zeichenschule von Peter Schmid in Berlin gefördert ward; 4. Beachtung der musikalischen Bildung; 5. Aufnahme einer vollständigen Leibesbildung durch Anschluß an vorhandene Turnanstalten oder neue Begründung derselben." Die preußische pestalozzische Schule war innerlich religiös, und positiv christlicher als die pestalozzische Schule überhaupt; doch von verschiedener Färbung im Glauben; sie war religiöser als ihr Zeitalter. (Die Ehre gebührt nicht ihr, sondern den Thaten Gottes in der Zeit.) Sie hatte bei dieser Vielseitigkeit einen tiefen Grund, bei manchen Einseitigkeiten ein freimachendes Princip, bei der Wirksamkeit unter der Jugend einen Blick auf das Vaterland, in der Schwäche einen Muth, in den Mühen einen freundlichen Behördenhimmel, und darum hat sie Ruhm gehabt und berühmt gemacht." König Friedrich Wilhelm IV war mit Pestalozzis Bestrebungen wohlbekannt, er schrieb an die Gründer der deutschen Pestalozzianstalt u. a.: „Der Geist, in welchem Pestalozzi

lebte und wirkte, war der des sittlichen Ernstes, der Demuth, der selbstverleugnenden Liebe, dieser christlichen Tugenden, welche er, von einem Höheren getrieben, sein ganzes Leben hindurch übte, wenn gleich ihm die klare Erkenntnis der Quelle, aus welcher er die Kraft dazu schöpfte, erst in spätern Jahren aufgieng. Denn aus seinem eigenen Munde vernahm Ich von ihm das Bekenntnis, daß er im Christenthum allein die Beruhigung für seine letzten Lebenstage gefunden habe, die er früher auf falschem Wege vergeblich gesucht."

3. Der erhebende Fall war eingetreten, wo man unter der Leitung eines Süvern, Nicolovius und anderer Edler eine Staatsregierung sich weniger an Realitäten, welche sich stellenweise altersschwach und abgetragen erwiesen hatten, anschließen als einer Idee sich zuwenden sieht, deren Verwirklichung die Erfüllung von Hoffnungen in sich zu tragen verhieß, die man gern gestärkt sehen wollte. Es war Preußens ernst besorgte Staatsregierung, welche, den von Fichte wieder angeregten Ideen von einer verjüngenden Nationalerziehung trauend, sich derselben bemächtigte. Preußen war es, welches dem übrigen Deutschland, das damals noch unter Napoleons Zuchtruthe schmachtete, nicht mit mehr oder minder unausgeführten Verordnungen, wie vordem, sondern in Unternehmungen vorexperimentirte, und in Volksbildungsangelegenheiten auf eine Zeit hegemonisch wurde. (Harnisch Stdp. S. 6): „In Preußen war Geist und Leben, viel Thun und Schaffen in Freiheit, bei Mangel an äußerer Form. Welcher Fremde nach Preußen kam, der bemerkte, daß der Lebenshauch der Behörde wie der Geist Gottes über dem Volke wehte." Harnisch S. 26.

Auf diese Bahn von Bestrebungen einzugehen, mußte auch für die Trägeren um so anziehender, ja hinreißend werden, als man eben von Staatswegen dem ersehnten Ziele mit allem Ernste zuzusteuern sich entschlossen zeigte. Es war sicher die Sache an der Wurzel gefaßt, als man es ernstlicher als je auf Erzeugung eines ordentlichen Volksschullehrerstandes anlegte, da ein solcher weder der Bildung, noch der Zahl, noch der Herkunft, noch einem klar ausgedrückten Rechte nach zu damaligen Zeiten bestand. Es gab schon Küster, Cantoren, Schulhalter und deren Gesellen in Menge, aber in Wahrheit noch keine Volksschullehrer. Wie hätte man auch Volkslehrer brauchen können, ehe es ein Volk gab! Leute gab es immer, wie anderwärts, auch auf preußischem Grund und Boden, Edelleute, Bürgersleute, Landleute, gemeine Leute, aber ein Volk gab es in Preußen, und ich weiß nicht ob anderwärts auch, nicht immer. Friedrich Wilhelm III. hat es geschaffen, wie wesentlich durch die oben hervorgehobene Aufhebung der Erbunterthänigkeit, so ausdrücklich durch den dahinter kommenden königlichen Aufruf: „An mein Volk," der es in eine Lebens- und Sterbens-, Kampfes- und Siegesgemeinschaft mit seinem Könige zog und zur heiligsten Unternehmung und Bewährung führte, welche es für ein Volk giebt. Für dieses nicht mehr ins Sklavenjoch passenden, aber seinem Könige bis zum Tode getreuen Volkes Jugend galt es Lehrer ins Werk zu stellen, wenn es auf dessen Bildung abgesehen sein sollte. Die steifleinenen alten Küster schienen dafür nicht mehr ausreichend, so wenig als die andern Schulmeister, wo sie etwa noch aus alten Schneidern u. s. w. hergenommen waren, und wie sie in des verstorbenen Geheimrathes Eilers: „Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn 1849" so sehnlich vermißt werden. Die älteren Pestalozzianer, wie sie Harnisch charakterisirt, wurden die ersten Lehrerväter einer großen Nachkommenschaft, welche die gegenwärtige Lehrerwelt der höheren und mittleren Jahre in den östlichen Provinzen ausmacht und sich in mancherlei Abschattungen dieser Farbe abgestuft hat. In Sachsen z. B. erhielt durch den damals dort unter den Pastoren herrschenden Rationalismus die Lehrerbildung, wenn sie so zu nennen war, eine entsprechende Färbung und Richtung. Es entstanden von Jahr zu Jahr, allermeist durch öffentliche Veranstaltung, allmählich auch, wie in der Provinz Sachsen auf Privatspeculation z. B. in Eilenburg, Groß-Treben, um der steigenden Nachfrage nach Lehrkräften zu genügen, neue Lehrerbildungsanstalten (Seminarien). Neu begründet wurden in jener

Zeit schon die Seminarien in Karalene (1811) (cf. d. Schullehrerseminar in Karalene v. J. W. Preuß, Insterburg 1861), in Braunsberg (1810), in Marienburg (1814), in Jenkau (1815), in Graudenz (1817), in Neuzelle (1817), in Cöslin (1816), mit dem 1744 schon begründeten Waisenhause zu Bunzlau wird 1816 ein Seminar verbunden (vgl. Stolzenburgs Gesch. des Bunzl. Waisenhauses), ältere Anstalten wurden reorganisirt, wie 1812 das evangelische Seminar in Breslau aus dem J. 1753; 1813 das katholische ebendaselbst aus dem J. 1765; das alte Berliner Küsterseminar wurde nach Potsdam verlegt (1817) vgl. Joh. Gottfr. Hientzsch, Geschichte des K. Schullehrerseminars zu Potsdam. Das. 1848. 4., das Magdeburger von 1730 ꝛc." (Harnisch, Stdp. S. 171). In manchen dieser mit besonderer Vorliebe gepflegten Anstalten wurde das Werk der Lehrerbildung mit vielleicht bisweilen übergreifendem Geiste oder in einseitigem Eifer, aber immer mit einem Ernste und mit einem Erfolge angefaßt, der diesen Anstalten allezeit zur größten Ehre gereichen (Harnisch, Stdp. S. 14) und das Verdienst wird ungeschmälert lassen müßen, die unmittelbaren Hauptimpulse und Hebel zum Aufschwunge und die Grund- und Eckpfeiler des Volksschulbaues geworden zu sein, wie er nun in Großartigkeit am Tage und wie er vormals nie vorhanden, kaum denkbar gewesen ist. In diesen Lehranstalten wurden Kräfte geweckt, Jünglinge gebildet, Männer in ihrem tiefsten Lebensgrunde für das Wohl des Volkes ergriffen, Methoden ersonnen, Stoffe entdeckt, flüßig gemacht und erprobt, Lehrgegenstände der Volksschule eröffnet, auf Mittel zum Besten der Schulverwaltung hingewiesen, Einrichtungen vorgeschlagen, welche von einem Leben nie dagewesener Art unzweifelhafte Kunde geben. Man konnte nun die Schulen mehren, man bekam Lehr- und Schulbücher, rief Zeitschriften pädagogischen Inhalts ins Leben (in Breslau durch den katholischen Seminardirector Dr. Daniel Krüger und den evangelischen Seminardirigenten Dr. Wilhelm Harnisch in nie wieder dagewesener aufrichtiger Lehrerbildungsgemeinschaft: „der Schulrath an der Oder" von 1814—19, eine Zeitschrift, welche damals den kräftigen Geist der Zeit am offensten darlegte) begünstigte das Zustandekommen einer Literatur für den immer mehr ins Auge tretenden und sichtlich an Beeiferung, Bildung und Achtung gewinnenden Lehrerstand, der vorher kaum gekannt oder genannt war. Es war für die Damaligen auf dem Gebiete der Volksschule eine Lust zu leben; durch die Schule, durch diesen nervus vagus im Gesammtorganismus des Staates, durch dieses schwache Werkzeug war man damals überzeugt, das Leben umgestalten, veredeln, erhöhen zu können. „Die Lehrer waren die Leute, welche es nicht lassen konnten, in Liebe für das Vaterland und für seine Herrlichkeit zu arbeiten. Sie wollten dabei auch essen und trinken u. s. w. und der Herzensprüfer weiß wohl, daß sie in der Schwachheit auch ihre Ehre suchten und oft gar lahme Werkzeuge für sein Reich waren; aber sie hatten ein etwas, was die andern nicht hatten, sie waren nicht bloß Unterrichter, und auch nicht bloß Schulmeister, sondern sie waren Volkserzieher, ohne Demagogen, Volksfreunde, ohne Pöbelschmeichler zu sein, und hatten so großen Einfluß auf die Gemüther." „Die preußisch-pestalozzische Schule war innerlich religiös und hat sich, abgesehen von dem, was durch Zeller in der Provinz Preußen angeregt war, von 1812—20 im Lande ausgebreitet, und das anfänglich mit einer gewißen Behutsamkeit, welche auch mit Recht von den Behörden ihren jugendlichen Vertretern anempfohlen ward, weil sie vielen Staats- und Schulorganen, die im Alten festgefahren waren, als eine bedenkliche Neuerung erschien." Harnisch (Stdp. S. 30) glaubt sagen zu können, „daß ungefähr in der Zeit von 1820—1825 so ziemlich der Geist des neuern Volksschulwesens als ein Lebensgeist über den ganzen preußischen Staat verbreitet war." — Viel trugen dazu auch gewiße Lehrcurse bei, wie sie z. B. Bernhardt, von Türk und andere hielten, wie auch Schullehrervereine, wovon einer der damals ausgezeichnetsten der in Berlin (gegenwärtig der ältere Schullehrerverein genannt) und ein anderer der Art in Breslau, wenn nicht in Kraft, so doch noch in Leben stehen. Die Hauptherde dieses Geistes waren

immer die Seminare, weshalb die einzelnen, besonders hervortretenden Schulräthe ihre Thätigkeit mehr oder weniger an diese anschloßen. Dies gilt namentlich von Türk, Bernhardt, Schröer, Gaß, Sckeyde und Neumann. Ein Band umschlang fast alle die Männer, welche in dem neuen Geiste arbeiteten, theils kannten sie sich persönlich, theils lernten sie sich durch Besuche kennnen, theils verkehrten sie brieflich miteinander.

4. So lange die großen Ereignisse der Jahre 1813—1815 gewährt hatten, und so lange sie mit ihrem Nachglühen ihre erregende Wirkung in den Staats- und Volksmännern jener Zeiten fortbehielten, d. h. bis 1819, war es freilich schwer zu erkennen und zu entscheiden, ob die Schule unmittelbar vom Leben, das sie umgab, ihre Bedeutung erhielt, oder ob sie diese aus sich, d. h. durch die ihr einwohnenden, allerdings von der Behörde (Stdp. S. 29) sehr angeregten Kräfte zu Wege brächte. Man war bis dahin in der Volksschulwelt Preußens von einem unvergleichlichen und reinen Eifer ergriffen. Bald indes nach 1817, in welchem Jahre am 31. October König Friedrich Wilhelm III. noch ein eigenes Ministerium für die geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten errichtet und mit dem Freiherrn v. Altenstein besetzt hatte, erlangten auch andere Strömungen, wie in andern deutschen Staaten, so auch in Preußen bald merkbaren Einfluß auf die Staatsleitung. Die Schule, die bereits ein Organ am politischen Körper — des Staats wie in der Liebe des Volks — geworden zu sein schien, das nicht unterschätzt werden konnte, die Schule, welche nach der Meinung einzelner überbesorgter Männer damals schon eine allzu rücksichtslos anfachende Wirkung ausüben sollte, wurde allgemach, wenn schon auf eine gelinde Weise in ihrem anscheinenden Uebereifer gemäßigt. Die Anregungen, die von der Behörde noch ausgiengen, waren nicht mehr so freudig, unbefangen, offen oder zahlreich; sie, die vordem die pestalozzische Schule unter den Lehrern, sonderlich in Schlesien und den andern östlichen Provinzen sehr begünstigt und förmlich aufgezogen hatte, ließ warnehmen, daß ein gewißes Misbehagen an den zu offen kund gegebenen Bemühungen, an der Volksbildung in der bezeichneten Richtung zu arbeiten, genommen worden sei und an den Pestalozzianern der stricten Observanz nahm sie Veranlassung, offen ihre Misbefriedigung zu erklären, ohne eben etwas sicheres zunächst als Gegenmittel oder Ersatz zu wissen und anbieten zu können; es schien der Rath erforderlich, nur nicht zu rasch zu handeln, nicht zu viel in der Gegenwart zu wollen, zu lehren, zu versuchen oder in Rede zu stellen. Man begann schon damals immer von einem zuviel zu sprechen, empfahl, belobte Maßhalten, fürchtete Ueberstürzung. Es nahte die Zeit, in welcher man im Gegensatze zu früheren Tagen vom „beschränkten Unterthanenverstande" von hoher Stelle her zu reden sich erlauben durfte. Wer möchte diese Reactionszeit schildern, der sie mit durcherlebt hat? Für die Jüngeren, welche sie nicht kennen, sind Grundstriche in hinreichender Kraft gegeben in Menzels Allg. Weltgesch. Bd. XII. S. 80 ꝛc. Es war indes schon zu viel frisches Geblüt und Streben in die Lehrerwelt der sogenannten „alten Provinzen" durch die Seminarien, sowie durch die voraufgegangene großsinnige Verwaltung in viele Schulen gedrungen, als daß das Feuer, von dem man gewollt hatte, daß es brenne, ganz wieder wäre auszulöschen gewesen. Schlesien war damals durch den jugendlichen Harnisch in Breslau (vgl. Harnisch, Mein Lebensmorgen), später in Bunzlau, unter des Oberpräsidenten Merckel und des Consistorialrathes Gaß vertrauensvoller und anregender Verwaltung vielleicht den anderen Provinzen um einiges voraufgehend geworden. Ein märkischer Geistlicher stellt im Schulrath a. O. (1819) XIX. Heft S. 129 die von ihm gesehenen schlesischen Schulen über die in den Marken; sicherlich waren sie den sächsischen, die man aus dem westfälischen Regime überkommen hatte, vorauf. Weshalb wäre sonst Harnisch aus Schlesien nach der Provinz Sachsen gesendet worden, wenn es nicht, wie nachmals in Erfurt, darauf angekommen wäre, aus den dortigen Anstalten den Geist des trivialen Rationalismus, wie er als ein Erbschatz von Dinter und Zerrenner, die für echte Bildungswardeine lange gehalten wurden, hinterlassen war, auszutreiben und sicherere

preußische Anschauung und Empfindung in die jungen Lehrergenerationen zu bringen, dabei aber Harnisch selbst zu mäßigen.

In Schlesien wirkte im Gefolge von Harnisch von Neiße aus Superintendent Handel (vgl. Diesterwegs pädagog. Deutschl.), wenngleich mit mehr Maßhalten weiter, indem er sich den nachmals durch seine vielen Schulschriften und Bestrebungen namhaft gewordenen praktischen Schulmann Chr. Gottl. Scholz heranzog, und in seiner Gemeinschaft den in jener Provinz vielverbreiteten „Schulboten" herausgab.

In Potsdam kam durch von Türk mehr Anregung als gründliche Besserung zu Stande, bis der gegenwärtig in verdienten ehrenvollen Ruhestand getretene Striez sein gesegnetes Wirken als Seminardirector und nachmals als Schulrath lange Jahre mit großem Eifer und Erfolge ebenso einsichtsvoll als gemäßigt fortsetzte.

In Berlin war selbst um 1825, als Beckedorf seine Zeitschrift herauszugeben anfieng, wie aus derselben zu ersehen, noch kein sonderliches pädagogisches Streben in der Commune.

B. Geschichtliche Nachrichten über einzelne erworbene neuere Provinzen.

1. a) Die Provinz Sachsen, 460²/₈ □Meil. mit 2 Millionen allermeist evangelischen Bewohnern, ist theils aus Stücken der ältesten Stammlande, theils aus nachmaligen nach und nach gemachten Erwerbungen, wie aus dem Herzogthum Magdeburg, Fürstenthum Halberstadt, Fürstenthum Erfurt, den vormaligen Reichsstädten Mühlhausen und Nordhausen, Theilen vom Eichsfelde, und aus einem großen Theil des Königreiches Sachsen d. h. aus Bestandtheilen gebildet, aus welchen die Reformation ihren Anfang genommen und das deutsche Schulwesen im Volke zuerst Eingang gefunden hat. Als die vorgenannten Landestheile preußisch wurden, hatte die Regierung hier nicht die Aufgabe, erst ein Schulwesen zu gründen, sondern nur die, es zu pflegen oder zu verbessern. Magdeburg mit Kloster Bergen, Halle mit den Francke'schen Stiftungen, Halberstadt mit den Schulmännern seines Gebietes wurden Quell- und Mittelpuncte für das Aufkommen eines in der Stille nicht unwirksamen Schulwesens; ebenso in ihrer Art und nach ihren Kräften Erfurt und Mühlhausen, wenn schon namentlich die Bereiche der Altmark lange noch vieles zu wünschen übrig ließen. Das Schulwesen, sonderlich auf dem Lande, trug in seinem äußerlichen Gepräge wie nach seinem innern Gehalte mehr oder weniger dieselben Warzeichen wie das anderer deutscher Lande von gleicher Confession und gleichem Stamme, nämlich in seinen Lehrern die Küsterhaftigkeit, die Gewohnheitsmäßigkeit und Geistlosigkeit, in seinen Einrichtungen die Dürftigkeit und Altherkömmlichkeit, in seinen Resultaten für die allgemeine Bildung das der Mittelmäßigkeit an sich. In der Provinz Sachsen stand der Werth der Schulen ganz al pari dem Werthe, welchen die Bildung der Lehrerpersönlichkeiten an sich trug, da bei den althergebrachten äußeren mehr oder weniger leiblichen Einrichtungen ein weiteres Hindernis für die Schule nicht vorhanden war gut zu sein, als der Lehrer selbst. Wo Lehrer von guter Begabung, Beeiferung und selbsterworbener Bildung standen — und wo hätte es unter den klugen Leuten von Sachsen, wo unter evangelischen Männern je an solchen Lehrernaturen ganz gefehlt — da gab es auch Schulen, welche für andere mustergültig erscheinen konnten; zumal die pädagogischen Leistungen Francke's in Halle und die Bestrebungen der Philanthropinisten in den sächsischen und thüringischen Landen etwas von Sinn für Unterricht und Erziehung bei Geistlichen und Schulleuten wach zu erhalten immer im Stande gewesen waren.

b) Als die jenseits der Elbe liegenden ehemaligen preuß. Landestheile von der Monarchie 1807 losgerissen worden waren, um ein sogenanntes westfälisches Königreich zusammen zu stoppeln: kam die Verwaltung dieser Lande unter den Einfluß der zu Cassel etablirten Regierung Jeromes und damit das Schulwesen durchaus nicht in eine günstigere Lage. Wie hätte in jenen Kriegszeiten ein Werk gefördert werden können, das nur bei Friede und Ruhe gedeihen kann; wie hätte in jenen Zeiten selbstsüchtigster

Einzelbestrebungen das Feld der Schule können wohl angebaut werden, das nur bei hingebender Treue und Selbstverleugnung wohl zu bestellen ist! Es fehlte dort damals durchaus nicht weder an Geistlichen noch an Schulleuten, welche es darauf anlegten, Beifall und Gunst durch ihre Productionen bei den Ministern zu erlangen, welche von Cassel aus regierten. Zerrenner in Magdeburg, ein Geistlicher, ein Schulmann, nachmals Seminardirector u. s. w., um westfälisch-national zu wirken, scheute die Arbeit nicht, einen „westfälischen Kinderfreund" herauszugeben und ihn einer Auctorität der westf. Bureaukratie (Herrn Dassel, wenn ich nicht irre), zu widmen; es ist dasselbe Buch, das er hernach unter dem Titel „Neuer deutscher Kinderfreund" wieder erscheinen ließ. Er gewann dadurch Ansehen und Stellung, wodurch er von großem Einfluß auf Lehrer und Schulen dortiger Lande wurde und Magdeburg den Ruf erwarb, ein Vorort für mustergebende, sonderlich städtische Schuleinrichtungen und fruchtbare Unterrichtsweisen zu sein. Mit seiner Humanität, Würde, Bemessenheit, Umsicht und Vorsicht formirte er die Schulwelt seines Gebiets nach seinem Sinn, und mit seinem Utilismus und Sentimentalismus wußte er der Bevölkerung jener Lande und Zeiten volle Genüge zu schaffen und einzelne seiner Jünger haben vermocht, mit Zerrenners Heften und Lehren hinreichend äußeres Glück und Carrière zu machen.

c) Der Mittelpunct des pädagogischen Lebens im früheren preuß. Sachsenlande, Halle, hatte, nachdem es sich den Francke'schen Geist hatte abhanden kommen lassen, auch aufgehört, der maßgebende und anregende Vorort der sächsischen Anschauung von einem verbesserten Erziehungs- und Unterrichtswesen zu sein; Niemeyer in seinem Eklekticismus konnte weder mit seinen pädagogischen Vorlesungen noch mit seinen dreibändigen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" diesen Einfluß erlangen noch ersetzen. Der Schwerpunct war auf Dresden übergegangen, als in Dinter dort eine hervorragende pastorale Schulmeisterpersönlichkeit aufgetreten war. War Zerrenner der magnus Apollo, so war Dinter Ἑρμῆς ὁ κοινός der verstandes- und empfindungsgerechten Lehrkunst jener Zeit. Beide dominirten mit ihren im Munde der Lehrer geläufigen Namen, gewannen mit ihrer gewandten Lehrmanier, dienten mit ihren gemeinfaßlichen, technisch-praktischen, für sehr nützlich erachteten Schriften der Lehrerwelt zunächst der Elbgebiete, jener Preußens, dieser Sachsens und weiter hin. Der Pestalozzismus hat dabei hier nie einen festen Fuß gefaßt. Für Dinters leicht erregte Laune war Pestalozzi der Gegenstand eines Spottgedichts, das er in Erfurt erscheinen ließ und womit seines Verlegers Hand mir z. B. ein Geschenk machte, und später erhob er ihn, im Stil des Napoleonismus jener Zeit, zum Könige der Unterclassen, während er Sokrates zu dem der oberen machte, sich selbst aber das Ganze vorbehielt. Für Zerrenner, der eine eklektische und abgeschwächte nicht Quintessenz, sondern Mixtur von Rochow, Basedow und Niemeyer war, war Pestalozzi ein Mann, der sich und die Schüler durch die Thätigkeit, welche er veranlaßte und nöthig machte, viel zu sehr incommodirte. Seine Resultate ließen nach seiner Meinung und nach seiner Art zu sein sich viel erleichterter durch gelinde Zuführungen aufklärender Belehrungen erreichen. „Köpfe erhellen", richtige Begriffe bereiten durch Entwicklung von Definitionen, das war seine Liebhaberei, seine Leidenschaft, sein Talent. Sein Einfluß wie seine Schriften überrieselten Land und Leute unter dem Vorgeben, gemeinnützliche Verständigkeit zu erstreben und an Stelle von veralteter Theologie aufklärende Religion in leichtfaßlichem Ausdruck zu lehren. Qualis rex, talis grex; wenigstens in der Lehrerschaft, welche von diesem Manne ausgieng. Ausgezeichnet durch eine tactvolle äußerliche Haltung, schmiegsame Glätte und Behutsamkeit im Ausdruck hat sie uns in vielen Fällen erscheinen müßen, als ob Kraft, Kern, Leben und sonderlich christliches Wesen in diesen Personen gefehlt habe. In Gemeinnützlichkeiten auf abstracte Weise unterwiesen fehlte ihnen die Basis einer historischen Erkenntnis. Es war darauf abgesehen, daß man klüger und gescheidter werde, als die Vormaligen, welche in einem Dunkel beharrt zu haben schienen, dem man nunmehr entronnen zu sein sich glücklich fühlen könne. Es ist nicht dieses Ortes, den Zusammenhang der nachmaligen soge-

nannten Lichtfreunde und des Hauptquartiers Zerrenners deutlich zu machen; aber gewiß ist, daß beide in einer und derselben Ellipse lagen, wenn auch eben nicht, daß das Lichtfreundthum von Zerrenner ausgieng.

d) Wie die Volksschule der altsächsischen Landestheile Preußens von Zerrenner, so waren die der neusächsischen durch Dinter beeinflußt, weil viele Lehrer derselben seine Zöglinge und die meisten die Leser und Verehrer seiner Schriften waren. Die preuß. Regierung brachte, sobald es ihr möglich war, in den südöstlichen Theil der Provinz Sachsen nach Weißenfels Harnisch aus Breslau (1822) als Seminardirector; den Unterzeichneten 1840 in den südwestlichen nach Erfurt, wo Möller als Seminarlehrer und später als Consistorialrath bereits lange vorher mit Umsicht und Segen gewirkt hatte, um von beiden Puncten aus gegen den landläufigen Rationalismus, wie er die Seelen schon inne hatte oder von Weimar und Gotha (Röhr und Bretschneider) genährt wurde, eine Abwehr bei dem Zuwuchse der jüngeren thüringischen Schulmänner zu werden. Während im Süden der Provinz ein tiefererfaßtes christliches Volksleben in der preußischen Lehrerwelt Eingang gewann und mehr oder minder deutlich auch zum Vorschein kam, wie sonderlich zu Mühlhausen unter der wackeren Schulmänner Otto und Fehre gesegnetem Mitwirken: so mußte im Norden einstweilen noch lange Geduld bewiesen werden, bis das Magdeburger Seminar nach Barby verlegt und nach Erlöschung oder Auflösung von Privatseminaren, welche unter Zerrenners Patronate längere Zeit zu Eilenburg und Großtreben bestanden hatten, das Seminar von Eisleben neubelebt oder das Seminar von Elsterwerda neugegründet werden konnte. Es ist mehr als wahrscheinlich, daß sonderlich in den mittleren und nördlichen Gegenden der Provinz Sachsen das Schulwesen seine stillen Pfleger und zähen Vertreter gegenüber demjenigen besitzt, das aus den Seminarien von Weißenfels seit 1822 in Erfurt vor 1829 und nach 1840 hervorgegangen ist.

e) Die Kämpfe, welche Beckedorf (von ihm später) für Harnisch, als derselbe nach Sachsen gieng, vorausgesehen hatte, blieben nicht aus. Wenn er in seiner „Beschreibung des Weißenfelser Seminars, Berlin 1838," auch von denselben manches kund werden läßt: so ist es doch sehr zu bedauern, daß er seine Lebensbeschreibnng nicht selbst, wie er angefangen hatte, hat fortsetzen können, indem bei seiner unverhaltenen Art zu schildern er in seiner Bedeutung unter diesen Kämpfen hätte in deutlichster Weise hervortreten müßen. Kurze Andeutungen finden sich im Schluße von Harnischs Schrift: „Mein Lebensmorgen" S. 449 ꝛc. In Erfurt war, nachdem es wiederum preußisch geworden war, zuerst durch private Bemühungen ein Seminar ins Leben gerufen worden, zu dessen Zustandekommen einzelne wackere bereits verstorbene Männer, welche für die Hebung der Schulen aufrichtig erwärmt waren, der Regierungsrath K. Hahn, der damalige Diakonus Möller, Cantor Fischer, Candidat K. Reinthaler u. a. thätig gewesen waren, bis dasselbe endlich 1829 durch Einfluß Zerrenners an Stelle des seither dirigirenden Möller den Pfarrer Sickel, welcher unter Zerrennerscher Leitung zu einem Schulmanne seiner Art geworden war, zum ersten wirklichen Director als eine wirkliche Anstalt des Staats erhielt. Ueber ihn vgl. seine Lebensbeschreibung in Diesterwegs Pädagogischem Deutschland Bd. I. S. 286 ꝛc. Der Unterzeichnete erhielt die Aufgabe vom October 1840 ab, der Amtsnachfolger von ihm zu sein und der Anstalt einen Sinn und Geist zuzuleiten, welcher sich der Gemeinschaft am Evangelio mehr zu freuen wüßte, als der bis dahin gepflegte es zu thun vermocht hatte. —

2. Der Regierungsbezirk Stralsund, welcher das Herzogthum Neu-Vorpommern oder Schwedisch-Pommern (zum Unterschiede von dem zum Reg.-Bezirk Stettin gehörenden Herzogthum Vorpommern) und das Fürstenthum Rügen, also das Land nördlich von der Peene mit 14 Städten — Stralsund, Greifswald, Wolgast, Barth, Bergen, Tribsees, Grimmen, Lassan, Loitz u. s. w. — umfaßt, ist erst im J. 1815

den preuß. Staaten einverleibt worden.*) Bis zum J. 1637 herrschten in diesen Ländern die Herzöge von Pommern-Wolgast, und nach dem Tode des letzten seines Stammes, des Herzogs Bogislav XIV., unter welchem die Herzogthümer Wolgast und Stettin vereinigt gewesen waren, kamen sie nebst dem Lande südlich von der Peene (Alt-Vorpommern), den Odermündungen und Stettin unter die schwedische Krone, der sie fast zwei Jahrhunderte angehörten. Das ist eine lange Zeit, und die Vorpommern und Rügianer haben unter dem milden Regimente der schwedischen Könige sich wohl befunden und in fast patriarchalischen Verhältnissen über Anforderungen an Opferwilligkeit zum Gesammtwohle des Staates nur selten zu klagen gehabt. Aber für geistige Cultur und insbesondere für die Bildung der niederen Schichten des Volks ist fast gar nichts geschehen, wenigstens haben die Versuche der Regierung, das Schulwesen zu heben, keinen nennenswerthen Erfolg gehabt.

Die ersten Volksschulen scheinen bald nach Einführung der Reformation**) eingerichtet worden zu sein. Es waren meist nur Küsterschulen in den Kirchorten. Gleichzeitig und später entstanden in den Städten neben diesen Schulen höhere Classen, s. g. Rectorschulen, die den Bildungsbedürfnissen der Bürger Rechnung zu tragen suchten.

a) Die Stadtschulen. Die Stadt Stralsund erhielt schon im J. 1525 durch Johannes Aepinus***) eine besondere Kirchen- und Schulordnung, nach welcher zwei Freischulen für die Jugend beiderlei Geschlechts errichtet werden sollten. Auf die Unterweisung in Gottes Wort wurde darin das Hauptgewicht gelegt. Die Aufsicht hatte der Superintendent (äuerste prediger) zu führen. Außer dem lateinischen Schulmeister sollten an diesen Schulen noch zwei andere Lehrer unterrichten.

Die ganze Schulordnung enthält nur 5 Abschnitte, von welchen der zweite, dritte und fünfte also lauten: „Nhadem gott ernstlick gebaden hefft allen öldern, dat de kinder vnnderwyset schölen werden im gesette gades, syn twee scholen van nöden: in der eenen, dar de jungen knaben, in der andern, dar de magedeken vnnderwyset werden." — „Dewylen wy Christen syn willen, is ock vlyt vorthowenden, dat solcke scholen werden christlick angerichtet, dat darin die jugend myt gades worde nicht allene unnderwyset, sündern ock darnha werde getüchtiget." — „Alles, wat der scholen uptholeggen is, is allene dit, dat se de kinder myt allem vlyte in rechtdhonigen künsten unnderwysen vnd lehren, nha gades wort tho leuen."

*) Schreiber dieser Mittheilungen, ein mir befreundeter Lehrer, der vordem in Erfurt mein Schüler war, hat seit 8 Jahren in verschiedenen Stellungen in Neu-Vorpommern und auf Rügen als Lehrer gearbeitet, er schreibt daher zum Theil aus eigener Anschauung und Erfahrung; außerdem sind benutzt worden: Mohnike und Zober, Stralsundische Chroniken. 2 Thl. Stralsund 1833. Joh. Jakob Grümbke, Neue und genaue geographisch-statistisch-historische Darstellungen von der Insel und dem Fürstenthum Rügen. 2. Thl. Berlin bei Reimer 1819. Biederstedts Sammlung aller kirchlichen u. s. w. Verordnungen im Herzogthum Neu-Vorpommern und Fürstenthum Rügen. 2 Thl. Stralsund in der Regierungsbuchhandlung 1817. Ohm, Chronik der Stadt Barth. Graf von Krassow, Beiträge zur Kunde Neu-Vorpommerns und Rügens vor 50 Jahren und jetzt. Greifswald bei Ludw. Bamberg 1865. Einige amtl. Acten und andere Manuscripte. Th.

**) Auf dem Landtage zu Treptow (13. Dec. 1534), den die Herzöge Philipp I. und Barnim IX. abhielten, beschloß man, die Predigt des Evangelii freizugeben, Kirchen und Schulen einzurichten und die Güter der katholischen Kirchen einzuziehen.

***) Ueber den Verfasser dieser Kirchen- und Schulordnung sagt Mohnike: „In Stralsund lebte damals als Vorsteher einer wahrscheinlich von ihm selbst errichteten Schule auf dem S. Johannishofe Johann Aepinus, mit seinem Geburtsnamen Höck oder Hoch, der späterhin seit 1528 oder doch 29 in der hamburgischen Kirchengeschichte eine wichtige Rolle gespielt hat. Dieser Mann, wiewohl seiner als stralsundischen Geistlichen gar nicht gedacht wird, muß wegen seiner Gelehrsamkeit und praktischen Tüchtigkeit in großem Ansehen gestanden haben, denn an ihn und nicht, wie man hätte erwarten sollen, an Ketelhodt, wandte man sich wegen Abfassung dieser Ordnung."

Eine zweite Kirchen- und Schulordnung erhielt Stralsund 1535 in Dr. Johann Bugenhagens Visitationsreceß. Sie unterscheidet sich wesentlich nicht von der 10 Jahre älteren. Es heißt auch darin: „Thom anderen wyllen wy ock, dath thwe scholen schölen vpgerichtet werden, vor de armen vnd ryken hir bynnen vnd nicht buthen heymesche; jn der eynen latin vnd düdesch tho lerende, jn der anderen de metken tho vnderwysende." An der Knabenschule sollte ein Rector mit 5 Gehülfen unterrichten. Zunächst bestand die Anstalt aus 3 Classen (alß magister Philippus Melanchton beschreuen hefft jn dem bocke der visitatoren tho Sassen), doch war dem Rector überlassen, später 4 Classen einzurichten. Eine Elementarschule ist dieses Institut nicht gewesen, eben so wenig eine Gelehrtenschule, sondern eine Rectorschule, die nach unseren jetzigen Einrichtungen zu den allgemeinen Stadtschulen, also zu den Volksschulen zu zählen ist. Aehnlich verhielt es sich mit den Bildungsanstalten in den andern Städten, doch sind nur spärliche Mittheilungen darüber aus der Zeit vor der preußischen Verwaltung vorhanden.

Die Stadt- und Provincialschule*) zu Bergen wurde ebenfalls erst nach Einführung der Reformation und zwar als eine einclassige Schule für Knaben begründet. Die Mädchen sollten in der Küsterschule unterrichtet werden, und diese hat vielleicht schon vor der Reformation bestanden. Als erster Rector wird 1562 Joh. Empell genannt. Die betr. Berichte bieten wenig erfreuliches. Aus dem 17. und 18. Jahrhunderte hört man fast nur Klagen über die Noth und das Elend des Schulwesens und über die vergeblichen Bemühungen zur Linderung derselben durch die städt. Behörden. Die Verheerungen des 30jährig. Krieges hatten auch hier sich geltend gemacht. Als Pommern an die Krone Schweden gefallen war, besserte sich hinsichtlich dieser Schule wenig oder nichts. Vergeblich wurde bei der Huldigungsfeier Adolf Friedrichs 1754 in Bergen auf die Restauration des überaus baufälligen Schulhauses in feiner Weise speculirt. Unter einem Transparente am Gebäude las man nämlich die Worte:

„Hätt mich des Höchsten Hand nicht vor dem Fall bedeckt,
Ich läge längstens schon in Graus und Schutt versteckt."

Und weiter:

„Weil Adolf Friedrich wird den Tempel (dabei war der Tempel der Minerva abgebildet) schöner bauen,
Wird sich auch diese Schul durch ihn gebessert schauen."

Aber o fallacem hominum spem et inanes nostras contentiones! Es wurde nichts gebaut.

Der Schule zu Barth wird schon in einer Urkunde vom J. 1325 Erwähnung gethan, worin Wartislaf, Herzog v. Pommern und Fürst der Rügianer erklärt: „Auch geben wir unsrem Rathe (consulibus) freie Macht zur Bestellung eines Schulmeisters und auch eines Küsters, wenn diese Stellen erledigt sind."

Die älteste Schulordnung der Stadt Barth gab Herzog Bogislaff XIII. im J. 1584; sie ist sehr ausführlich und schließt sich eng an die früher gegebene Kirchenordnung an. Wie traurig es aber auch hier mit dem Schulwesen nach Verlauf zweier Jahrhunderte stand, mag folgende kleine Proceßgeschichte beweisen. 1742 beantragte der Rector Junghenn eine Erhöhung des Schulgelds. Er führte zur Begründung des Gesuchs die theuern Holzpreise an; der Rath aber gieng nicht darauf ein. Deshalb ließ der Rector die Schule nicht heizen und nahm sogar die Bänke aus derselben. Drei Wochen hindurch und vielleicht noch weit länger ward keine Schule gehalten. Nun beschwerte sich der Rath beim Consistorium hierüber, es erfolgte kein Bescheid. Auf wiederholte Beschwerde des Raths ergieng endlich ein Befehl an den Rector (1743): bei 30 Thlr. Strafe die Schule mit der nöthigen Wärme zu versehen. Allein Jung-

*) Der Name Provincialschule ist ein leerer Titel, da die Bewohner der Provinz (des platten Landes außerhalb Bergen) weder etwas zum Unterhalt des Instituts, zur Besoldung der Lehrer u. s. w. beitragen, noch ihre Kinder häufig in diese Schule schicken.

henn gehorchte nicht, sondern protestirte und processirte immer fort. Wahrscheinlich stand während dieser ganzen Zeit der Unterricht in der Stadtschule stille, denn es gab damals nur eine Schulstube. Der Rector beschreibt diese und sucht durch Berechnungen zu beweisen, daß die Schule mit dem ihm gelieferten Holze nicht zu erwärmen sei. Die Stube war 28′ lang, 20′ breit und 10′ hoch; die Wände waren mit Lehm und Steinen ausgemauert, aber die Fugen waren außen nicht mit Kalk ausgestrichen und meistens ganz offen. Nach der gutachtlichen Meinung des Pastors von Bodstedt waren zur Heizung dieser Stube von 7 Uhr Morgens bis Nachmittags 3 bis 4 Uhr den Winter hindurch wenigstens 10 richtige Fahden gutes Buchen- und Eichenholz erforderlich. 1774 wurde die Schule in 2 Classen getheilt, und bis 1789 scheint sie sich schon zu 3 Classen erweitert zu haben, denn es wird außer dem Rector, Schreib- und Rechenmeister und Küster auch ein Conrector genannt.

In den Städten Grimmen, Loitz, Tribsees, Lassan und Damgarten waren ähnliche Schulen entstanden, in denen theils der Diakonus, theils ein Rector unterrichtete; in Wolgast war wie in Barth und Bergen (hier jedoch mit Unterbrechungen) außer dem Rector ein Conrector angestellt. Ueber Wolgast hat Schreiber dieses keine Specialia einziehen können, aber nach einigen älteren statistischen Mittheilungen zu schließen, scheint es dort mit dem Schulwesen verhältnismäßig sehr gut bestellt gewesen zu sein, was seinen Grund wohl mit darin finden mag, daß diese Stadt lange Zeit Residenz der Herzöge war. In Richtenberg, Franzburg und Garz gab es nur Küsterschulen. Ebenso hatte der Flecken Gingst a. R. eine s. g. deutsche Schule, worin auch der Diakonus nach Vorschrift der Kirchenmatrikel seit 1800 täglich 2 Stunden Unterricht ertheilte. In Sagard auf Jasmund (Halbinsel von Rügen) wurde unter Beihülfe des schwed. Grafen Brahe, damals Patrons der dortigen Kirche, 1792 eine Schule mit einem Lehrer, welcher zugleich Cantor und Organist war, eingerichtet.

Eine eingehendere Darlegung der Entwicklung des städt. Schulwesens gehört nicht hierher, nur das sei noch vermerkt, daß im J. 1815 in den beiden größeren mit einem Gymnasium versehenen Städten Stralsund und Greifswald neben den Küsterschulen noch je eine Bürger- (s. g. Industrieschule) und eine Waisenanstalt vorhanden waren.

Außer diesen ganz unzulänglichen öffentlichen Schulen hatten die Städte eine große Menge kleiner Privatschulen, die meistens von Frauen geleitet wurden. Der oben erwähnte Rector Junghenn führt 1743 als Ursache des Verfalls der Schule zu Barth auch die vielen Winkelschulen an. Er nennt mehr als ein Dutzend, die von offenbar zum Schulberuf ungeeigneten Leuten unterhalten wurden (die Schule des Spielmanns und Tanzmeisters M., des versoffenen und verlaufenen Kaufmanns L., des Schweinhirten H. &c.).

Es scheint damals vollkommene Lehrfreiheit geherrscht zu haben. Allein 12 Winkelschulen in einer Stadt, die in jener Zeit ca. 3000 Seelen zählte!

Das Lehrerpersonal an den größeren Schulen bestand lange Zeit nur aus drei Personen, dem Rector, Cantor und einem besonderen Schreib- und Rechenmeister. Rector und Conrector waren stets Theologen, die nach längerem oder kürzerem Schuldienst meistens ins Pfarramt giengen. Zu Cantoren vocirte man nach Einrichtung der Seminarien (also seit dem vorigen Jahrhundert) durchgängig tüchtig gebildete Schulmänner. Einige derselben, Zöglinge des Seminars zu Halberstadt, finden in den Chroniken rühmliche Erwähnung. Die übrigen städt. Lehrer sind in früheren Zeiten wahrscheinlich solche Leute gewesen, die ad altiora studia sich vorbereitet hatten, denen dann aber entweder die materiellen oder die geistigen Mittel zum weiteren Verfolg ihrer Studien fehlten. Diese, sowie die Küster und die Vorsteherinnen der Töchterschulen hatten einer Art Prüfung beim Superintendenten sich zu unterziehen. Das ganze rigorose Examen mag indes oft nur in einer Unterredung bestanden haben. Ein nun schon verstorbener Lehrer aus schwed. Zeit erzählte mir, daß er sich einst um eine städt. Küsterstelle beworben und den Herrn Superintendenten nach längerer Unterhaltung

ersucht habe, nunmehr ihn in den einzelnen Gegenständen zu prüfen. „O, mein Lieber, antwortete der geistliche Herr, die Prüfung haben wir schon beendigt, und Sie werden unser Küster."

Der Unterricht in den Stadtschulen umfaßte anfänglich bloß Lesen, Schreiben, Rechnen, Christenthum, Singen (soweit es beim Gottesdienst nöthig war) und Latein. Durch die verschiedenen erneuerten Schulordnungen mehrten sich die Lehrobjecte. So wurden die Schulordnungen der Städte Greifswald, Wolgast, Barth, Grimmen, Tribsees, Lassan und Bergen in den Jahren 1789 und 90 völlig verändert. 1785 wurde für die Stadt Loitz eine neue Ordnung entworfen und nach dem Muster derselben auch eine für die Amtsstadt Gützkow 1792.

In einer handschriftlichen Nachricht vom Anfang dieses Jahrhunderts äußert sich ein Superintendent über die Leistungen und Unterrichtsobjecte in einer Stadtschule also: „Trotz der mangelhaften Schuleinrichtungen, der völligen Willkür der Eltern nicht bloß hinsichtlich des Schulbesuchs überhaupt, sondern auch jeder Abtheilung derselben insbesondere durch ihre Kinder und trotz der oft Aergernisse gebenden Lehrer ward doch mitunter einiges, ja Löbliches durch die Schulen geleistet, Latein ward in der Rectorclasse stets getrieben, wiewohl auf Kosten des Deutschen und anderer Unterrichtsgegenstände. Die Unterweisung in den Künsten der Musik und des Zeichnens stand ganz zurück, mit Ausnahme der Einübung der Choräle und kurzer Responsorien zum Behuf des Kirchengesanges und der Leichenbegleitung."

Frisia non cantat, sagt, wenn ich nicht irre, Tacitus. Man könnte dasselbe Wort auch auf Pommern und Rügen zur Zeit der schwedischen Herrschaft anwenden. Von Gesang war namentlich in den Privatschulen für Mädchen (öffentliche waren bis zu den letzt verflossenen Decennien wenige vorhanden) nicht die Rede; aber Mythologie soll nach zuverläßigen Mittheilungen hie und da von den „Schulmamsells" in den Classen für die Töchter der Honoratioren eifrig tractirt worden sein.

Ein detaillirtes Bild der vor andern rühmlich erwähnten deutschen Schule zu Gingst im Anfange unseres Jahrhunderts giebt Dr. Biederstedt in Folgendem: „Die Gegenstände des Unterrichtes, mit welchen sich der Diakonus in dieser öffentlichen Schule bis jetzt, Morgens von 8 bis 10 Uhr beschäftigt hat, waren der Religionsunterricht, die Rechtschreibung, Kopfrechnen oder Uebungen des Verstandes und Denkens durch Sylbenräthsel und andere kleine Aufgaben, Geographie nach dem Bedürfnis jedes Handwerkers oder Landmannes, Naturgeschichte und Naturlehre, Vorlesung und Erklärung nützlicher Reisebeschreibungen für Kinder von Campe, Salzmann u. s. f. Von 10 bis 12 Uhr beschäftigt sich der Herr Cantor nur mit den kleinen Schülern, die theils Buchstaben lernen oder buchstabiren und zusammenlesen, und übet diese auch nach ihren Fähigkeiten in etwas Kopfrechnen, erzählet ihnen kleine lehrreiche Geschichten u. s. f. Des Nachmittags aber genießt die ganze Schuljugend seinen Unterricht, der erwachsenere Theil derselben wird unterwiesen im Schönschreiben und Tafelrechnen nach den Junkerschen Tabellen. Die Kleineren buchstabiren und lesen den Landeskatechismus, den Kinderfreund oder einen Gesang. Auch sind einige Singstunden ausgesondert, um die Erwachsenen im Singen zu unterrichten nach Zahlen und Noten, wodurch der Kirchengesang zu Gingst schon sehr verschönert ist."

Das Einkommen der städt. Lehrer war im ganzen dürftig, doch fehlt es auch nicht an glänzenden Ausnahmen. In der oben angeführten Stralsundischen Schulordnung von Bugenhagen heißt es: „Die scholmeister oder rector schall hebben Cxx gulden; die subrector C gulden; die cantor xl gulden; die erste pedagogus xxx fl.; die ander pedagogus xx fl.; die drudde pedagogus xv fl. Item die scholemeister vnd gesellen scholen dat pretium, ßo ßie van den scholern krigen, gelike deilen, alßo dat die eine ßo uele daruon kricht alß die ander."

An der Berger Schule waren in früheren Zeiten die Einkünfte der Lehrer ziemlich gering. Der Rector und Conrector hatten jeder höchstens 80 Thlr. jährlich, der Cantor

50 Thlr. Von der Stadt selbst erhielten die Lehrer und zwar nachweislich nur Rector und Cantor, wenn sie unverheirathet waren, nichts weiter als den mensam cursoriam oder Lauftisch, d. h. die Vergünstigung, bei den einzelnen Bürgern herumzugehen und bei ihnen zu Mittag aus einem Topf zu essen. Dies in vielen Fällen buchstäblich. In der Matrikel von 1616 heißt es: „Mensam Cursoriam erlangen sie von der Bürgerschaft, so lange sie unbeweibet seyn, deßwegen Bürgermeister und Rath allemahl die provision verfügen wird." — Erst im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts ist der Lauftisch des Rectors gegen eine jährliche Entschädigung von 24 Thlr. und später der des Cantors für 50 Thlr. abgelöst worden.

Die übrigen Einnahmen der Lehrer waren nicht nur unbedeutend (der Schüler gab für jede Woche 1 Schilling und im Winter etwas Holzgeld), sondern auch unsicher, indem bei dem gänzlichen Mangel an Schulzwang*) manche Knaben nur den Winter über die Schule besuchten und im Sommer wegblieben, um ihre Eltern bei den Geschäften zu unterstützen. Der größte Theil der Kinder wuchs ohne allen Unterricht auf. Eine kleine und zudem unsichere Nebeneinnahme hatten sie noch durch das bei Todesfällen von Standespersonen und angesehenen Einwohnern des Kirchspiels übliche Leichengeld, auch gewährte man ihnen in einigen Städten freie Wohnung oder in späterer Zeit Miethsentschädigung.

Die Aufsicht über die städt. Schulen führte ein Scholarchat, dessen Präses der betreffende Probst (Superintendent) oder Pastor war.

Und wie steht es jetzt im Jahre 1865, nachdem das Land 50 Jahre lang die Segnungen preuß. Verwaltung erfahren hat, mit den städtischen Elementar- und Bürgerschulen?

Wir antworten zuversichtlich: Selbst der Unzufriedenste muß anerkennen, daß viel, sehr viel geschehen ist, daß die Regierung trotz tausendfacher Hindernisse von Reform zu Reform geschritten ist, daß sie es an ernstlichen Mahnungen und entschiedenem Eingreifen nicht hat fehlen lassen, und zwar, ohne daß, wie für das ländliche Schulwesen, eine besondere Organisation durch Gesetz vorgeschrieben wäre. Die energische Revision eines Schulraths während des verflossenen Decenniums schloß eine große Anzahl untauglicher Klippschulen und veranlaßte dadurch die Errichtung vieler neuer Lehrerstellen. Durchgängig haben auch die Behörden der Städte selbst, in richtiger Erkenntnis der hohen Wichtigkeit des allgemeinen Volksschulunterrichts, obgleich die an schwed. Nonchalance gewöhnten Einwohner oft genug den durchgreifenden Verbesserungen hartnäckig widerstrebten, Arbeiten, Mühen und Kosten nicht gescheut.

Große und zum Theil prächtige Schulbauten wurden ausgeführt, namentlich in den Städten Barth (zwei prächtige Gebäude), Wolgast (die schöne Wilhelmsschule,

*) In der Barther Schulordnung von 1789 machte die schwedische Regierung wenigstens einmal einen Versuch, eine Art Schulzwang einzuführen, indem sie in dem ersten §. dieser Schulverfassung forderte, „daß alle Eltern und Vormünder schuldig sein sollen, ihre und ihrer Pflege anvertrauete Kinder, sobald sie das 5. Jahr zurückgelegt haben, in die Leseschule zu schicken, auch damit ununterbrochen bis in das 14. Jahr fortzufahren und sie so lange zur Schule halten, bis sie wenigstens das Nöthigste im Christenthum gefasset und fertig lesen, desgleichen ziemlich schreiben und rechnen können." In §. 6 wird sogar für das Ausbleiben eines Kindes nach Umständen eine Strafe von 16 ßl. angeordnet und dem Magistrate aufgegeben, wenn andere Mittel nicht helfen wollten, zur Execution zu schreiten. — Doch war das Ganze eben nur ein Versuch und ohne irgendwelchen Erfolg. Denn ein Regiminalrescript von 1793 tadelt sehr, „daß die Befolgung sothaner Ordnung aufs äußerste vernachläßigt sei, auch die Vorschrift derselben, nach welcher alle Kinder vom 5. bis zum 14. Jahre schlechthin in der (sic) Schule geschickt werden sollen, in keine Wege gehalten worden, von dem Stadt-Secretario nur einmal das Verzeichnis der Kinder vom 5. bis 14. Jahre beim Rector abgereicht, die Schule vom Magistrat und übrigen Scholarchat, mit Ausschuß jedoch Ehrn Diaconi Dohrn, fast gar nicht als nur in dem angeordneten examine annuo besucht und visitiret und überall das Schulwesen im größten Verfall sei."

wenn ich nicht irre aus dem Vermächtnis eines Commerzienrathes), Bergen, Grimmen, Garz, Lassan, Greifswald und Stralsund. In Sagard und Damgarten ist man gegenwärtig mit dem Bau beschäftigt. Stralsund hat vor zwei Jahren neben der Elementar- auch eine Mittelschule für Mädchen eingerichtet. Auch die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen hat sich an manchen Orten verdoppelt, ja verdreifacht. Wolgast z. B. hat zwei Rectoren, einen für die Knaben- und einen für die Mädchenschule, und außerdem noch drei Literaten. Barth hat drei Literatenstellen. In Stralsund ist seit einigen Jahren ein besonderer Rector für das Volksschulwesen angestellt. Tribsees und Grimmen haben je einen Rector und zwei wissenschaftlich gebildete Lehrer. Ebenso sind die Gehälter der städtischen Lehrer zum Theil zeitgemäß verbessert worden, doch läßt besonders das Einkommen der Elementarlehrer an einigen Orten noch viel zu wünschen übrig. Die Literatenstellen steigen von 400 bis 900 Thlr. Der Rector in Stralsund bezieht 900 Thlr., der in Bergen ca. 770, in Wolgast wohl nicht viel weniger, indem die 2. Stelle daselbst schon mit einem Gehalte von 600 Thlr. verbunden ist; der Rector in Barth ca. 700 Thlr., der 2. Lehrer ca. 600 und der dritte 500 Thlr.; der Conrector in Bergen 420 und die in Grimmen und Tribsees 400 Thlr. Die Elementarlehrer beziehen 150—500 Thlr., in Greifswald sollen ihre Gehälter noch höher steigen. In den kleineren Städten erhalten sie durchweg nur 150 Thlr., doch pflegt mit dem Aufrücken in eine höhere Stelle auch eine kleine Gehaltsverbesserung verbunden zu sein. Mehrere Städte haben als Minimum 200 Thlr. angesetzt, Greifswald 250, und Stralsund, mit gutem Beispiele vorangehend, giebt beim Eintritt in den städtischen Dienst 300 Thlr. und nach je 5 Jahren eine Zulage von 25 Thlr., bis das Maximum von 500 Thlr. erreicht ist. Dort wird auch für die Hinterbliebenen verstorbener Lehrer gesorgt. Ist ein Lehrer zugleich Cantor, Küster oder Organist, so steht er oft in recht behäbigen Verhältnissen.

Die Stadtschullehrer sind mit wenigen Ausnahmen seminarisch gebildet, und Stralsund insbesondere hat wegen der guten Situation seiner Lehrer stets die Auswahl unter den mit dem ersten Zeugnis vom Seminar abgegangenen.

Die Zahl der öffentlichen städtischen Schulen im Jahre 1815 habe ich nicht erfahren können. Der älteste von mir aufgefundene Provincialcalender ist von 1821. Nach den ziemlich ungenauen Angaben desselben gab es damals in den Städten des Bezirks nur 26 öffentliche Schulen mit 37 Classen (vielleicht habe ich dabei noch einige zu viel gezählt, weil in der betreffenden Tabelle jede Classeneintheilung fehlt), mit 50 Lehrern und 5 Lehrerinnen, während jetzt 38 öffentliche Elementarschulen mit 179 Classen bestehen, an denen 162 Lehrer und 18 Lehrerinnen fungiren. Neben denselben sind 53 concessionirte Privatschulen mit 85 Classen vorhanden.

Und im allgemeinen dürften die Stadtschulen in ihren Leistungen nicht viel den besten anderer Provinzen nachstehen.

b) Die Landschulen. Bei der Darlegung des ländlichen Schulwesens können wir uns in den Grundzügen eng an die „Beiträge vom Grafen v. Krassow" anschließen.

Als öffentliche Schulen bestanden im J. 1815 nur in den Kirchorten (nicht immer Bauerndörfer, wie z. B. in Thüringen, sondern oft bloß das herrschaftliche Gut mit den dazu gehörenden Kathen) die Küsterschulen, welche, wie schon oben erwähnt, erst bald nach Annahme der Kirchenreformation eingerichtet worden waren.

Die Parochieen haben aber fast durchweg (auch jetzt noch) einen zu großen Umfang und eine zu starke Bevölkerung, als daß die Kinder aus allen darin eingepfarrten Orten die Küsterschulen hätten besuchen können. Deshalb waren in manchen von den Kirchorten entfernteren Dörfern Nebenschulen gegründet. Dieselben konnten jedoch nicht als öffentliche Schulen angesehen werden, denn ihre Gründung hieng ganz von dem Belieben der Grundherrschaft ab, ebenso die Dotirung der Schule, die Anstellung und Entlassung des Lehrers, wozu nur der Beirath des Pastors empfohlen war; einer obrigkeitlichen Bestätigung bedurfte es in keiner Weise.

Eine feste Abgrenzung des Schulbezirks innerhalb der Parochie bestand nicht, noch viel weniger ein Schulzwang. Die Zahl der Schulen reichte daher auch nicht im entferntesten für das Bedürfnis aus, und die Schullocale befanden sich in höchst traurigen Zuständen. Selbst in den Küsterschulen war das Classenzimmer sehr häufig zugleich die einzige Wohnstube des Lehrers. Die Nebenschulen hatten die Herrschaften oft in sehr schlecht gebauten Kathen — zum Theil ohne Schornsteine — eingerichtet; die Schulstuben waren klein, niedrig und meist viel zu eng für alle schulfähigen Kinder. Ueberhaupt war alles größtentheils äußerst mangelhaft und dürftig.

Die Einnahmen der Lehrer bestanden (abgesehen von den Einkünften der Küstereien) theils aus Naturalien (freie Wohnung, Garten, Kuhweide, oft auch etwas Brennmaterial), theils aus fester Besoldung, theils aus dem wöchentlichen Schulgelde, welches die Eltern der Kinder zu entrichten hatten; das letztere betrug in der Regel 1 Schilling pommersch Courant wöchentlich, ward aber meist nur bezahlt, wenn die Kinder die Schule wirklich besuchten — ein Anreiz zu Versäumnissen. Sehr viele Lehrer bezogen jedoch gar kein festes Gehalt, sondern nur Schulgeld; ihre baare Einnahme erreichte großentheils noch nicht 10 Thlr., bei manchen ist sie amtlich zu 2 bis 3 Thlr. jährlich angegeben.

Fast durchgehends war das Schulhalten daher ein Nebengeschäft. Selbst die Küster betrieben mit wenigen Ausnahmen ein Handwerk. Die Nebenschulen befanden sich meistens in den Händen von Handwerkern, namentlich Schneidern; einige wurden auch von alten, arbeitsunfähig gewordenen Taglöhnern und Hirten oder von alten Frauen gehalten. Der Unterricht war dem entsprechend äußerst dürftig, und die Leistungen beschränkten sich auf das Minimum. Dr. Grümbke sagt: „Kaum hat die Jugend ein wenig Lesen und höchstens die ersten Elemente des Schreibens gelernt, so verläßt sie die Schule wieder.“ Rechnen lernten die Kinder wohl nur in sehr wenigen Landschulen. Selbst bei günstigen Verhältnissen scheint die Unterweisung hauptsächlich im Abfragen und Ueberhören des Katechismus und der gelernten Kirchenlieder, im Lesen der Bibel, im Buchstabiren, wozu der Katechismus benutzt wurde, und im ABC-aufsagen bestanden zu haben. In der Regel ward überhaupt nur während des Winters Schule gehalten, und auch dann wurde sie sehr schlecht und unregelmäßig besucht. —

Werfen wir nunmehr einen Blick auf die Veränderungen, welche die preußische Verwaltung auf diesem Gebiete in 50 Jahren herbeigeführt hat.

Daß die Verbesserungen nicht mit Riesenschritten erfolgen konnten, wird den nicht befremden, der einigermaßen mit den hiesigen ländlichen Verhältnissen bekannt ist. Aber die Regierung erkannte sofort die tiefen Schäden, denen abgeholfen werden mußte. Zunächst ward durch Verordnung v. 21. Aug. 1818 den Pastoren die Inspection über die Landschulen förmlich übertragen, woran es bisher gefehlt hatte. Dann führte die a.h. Cabinetsordre vom 14. Mai 1825 die allgemeine Schulpflichtigkeit auch in Neu-Vorpommern und in Rügen ein. Der Erfolg dieser Reformen machte sich freilich nur sehr allmählich bemerkbar, aber vorwärts gieng es ungeachtet der vielfachen Hemmungen, die in dem starren Festhalten an dem alt Hergebrachten, in dem Egoismus vieler reichen Grundbesitzer und in der Armut und den dürftigen Verhältnissen der Taglöhner zu suchen sind. In den amtlichen Berichten, die vom J. 1820 an mir vorliegen, wird besonders geklagt über die gänzliche Untauglichkeit der Lehrer und über den schlechten Schulbesuch. Wiederholt und dringend äußert sich das Verlangen nach „tüchtigen in einem Seminar gebildeten Lehrern.“ An einer Stelle lesen wir: „Der Lehrer war Kuhhirte, der lesen, aber nicht richtig schreiben kann.“ Oder: „Ein gewesener Soldat, auf einem Stelzfuß gehend, weil er in der Schlacht bei Schwenskfund ein Bein verlor, hat in den verflossenen 34 Jahren an verschiedenen Orten auf Rügen und seit Michaelis 1823 in T. einige aus diesem Orte und mehreren nahe liegenden Ortschaften ihm zugesandte Kinder zum Lesen und Schreiben, auch zu einigen Begriffen von Gott und seinen Geboten angeleitet. Die Zahl der ihn besuchenden Kinder war höch-

stens 20. Von jedem Kinde empfing er wöchentlich 1 Schilling und sonst kein Gehalt. Wegen seiner Armut und Gebrechlichkeit, da er durch Nebenverdienst nichts erwerben und verdienen kann, hat ihm das Kirchspiel etwas Unterstützung bewilligt." Am Schluß des Jahres 1826 klagt derselbe Superintendent: „Ich kann in Wahrheit sagen, in der Landgemeinde sind 400 schulpflichtige und schulfähige Kinder, von welchen 370 noch keine bestehende Schulen haben. Einige arme Menschen, welche, in kleinen Zimmern wohnend, bisweilen wenige Kinder im Lesen unterrichten, haben, wenn sie auch diese Mühe fortsetzen wollten, nicht Raum, die Kinder bei sich aufzunehmen." 1827 wird als Grund des schlechten Schulbesuchs angegeben: 1. der Mangel an guten Schulen, 2. daß viele arme Einlieger und Tagelöhner wöchentlich einen Schulschilling nicht erübrigen können und mehrere ihre Kinder der Nahrung halber frühe vor geendigten Jahren der Schulpflichtigkeit in Dienste geben (als Schweine-, Schaf-, Kuh- und Gänsehirten der Gutsherrschaften), worin sie auch nicht eine Freistunde im Sommer zum Schulbesuch Zeit erhalten." Wiederholt heißt es: „Wegen seiner Nahrungssorgen hat der Schullehrer keine Zeit übrig, an einem Unterrichte (wahrscheinlich hatte sich der Pastor dazu erboten) zu seiner weiteren Ausbildung theilzunehmen." Die Kinder — und zwar auch nur die fleißig kommenden — lernten unter diesen Umständen nichts weiter als „ziemlich nothdürftig lesen", den Katechismus und einige Lieder aus dem Gesangbuche. Der Bericht sagt: „Wenige lernen auch schreiben (von den Schreibenden erhielt der Lehrer 2 Schill. pro Woche), zum Rechnen hat sich im letzten Jahre (1825) keiner gefunden."

Im J. 1827 traf die Regierung eine neue Einrichtung zur Hebung der Schulen, indem sie für alle Schulen collegialische Schulvorstände anordnete und unterm 7. September mit einer Instruction versehen ließ.

Eine feste Grundlage gewann das Landschulwesen jedoch erst durch das a.h. Regulativ vom 29. Aug. 1831. Durch dieses erhielt auch die Nebenschule den Charakter öffentlicher Schulen; es wurden festbegrenzte Schulbezirke constituirt und bestimmte Vorschriften über die Dotation der Schulen gegeben. Das wöchentliche Honorar ward abgeschafft und ein fixirtes Schulgeld eingeführt. Die Herstellung und Unterhaltung der Schulgebäude, die Hergabe des nöthigen Gartens, der Weide und des Winterfutters für die Kuh des Lehrers — eine muß ihm gehalten werden — und die Lieferung ausreichenden Brennmaterials liegt danach den im Schulbezirk angesessenen Grundbesitzern allein ob, gleichviel ob sie innerhalb des Bezirks wohnen oder Forense sind. Die Besoldung des Lehrers wird durch das fixirte Schulgeld von allen Hausvätern der Schulgemeinde aufgebracht, sie mögen schulpflichtige Kinder haben oder nicht. Die Schulhäuser sind seitdem fast ohne Ausnahme neu und zweckentsprechend (einige sehr schön) gebaut worden,*) und die Schulstellen sollen den allgemeinen Bestimmungen gemäß mit Lehrern besetzt werden, welche für ihren Beruf womöglich auf einem Seminare vorgebildet sind.

So ist in der That sehr viel für das Schulwesen überhaupt und für die Landschulen insbesondere in den verflossenen 50 Jahren geschehen.

Nach Grf. v. K's. vergleichender Uebersicht der Elementarschulen des platten Landes im Regierungsb. Stralsund in den Jahren 1815 und 1864 gab es 1815 außer den 97 Küsterschulen keine öffentlichen Landschulen, sondern nur noch 158 Nebenschulen. Jetzt dagegen giebt es in Neu-Vorpommern und auf Rügen außer 100 Küsterschulen noch 237 öffentliche Landschulen. Die Zahl der öffentlichen Schulen ist also um 240 gewachsen, die der Schulen auf dem Lande im ganzen um 82. Während 1815 von 14,684 schulpflichtigen Kindern 7279, also ca. die Hälfte, gar keinen Schulunter-

*) In den letzten zehn Jahren sind für Neu-, Erweiterungs- und Reparaturbauten bei den Elementarschulen (in Stadt und Land) des Regierungsbezirks 159,458 Thlr. von den Schulgemeinden verausgabt, wozu noch 2309 Thlr. als a. h. Gnadenbewilligung kommen.

richt genossen, sind 1864 von 23,152 Schulkindern auf dem Lande nur 54 ganz ohne Unterricht geblieben. Wahrscheinlich ist aber thatsächlich nicht ein einziges Kind unbeschult geblieben, und die Zahl 54 wird wohl nur auf misverständlicher Ausfüllung der statistischen Tabellen beruhen.

Noch manches Jahr wird indes vergehen, ehe das hiesige Landschulwesen mit dem in anderen Bezirken unseres Staates rivalisiren kann und ehe die Leistungen im allgemeinen billigen Forderungen genügend entsprechen werden. Der Grund davon liegt in verschiedenen Verhältnissen.

Erstens ist den Bewohnern die Erinnerung an die alten schwedischen Freiheiten noch nicht ganz entschwunden und der Verkehr in Handel und Wandel konnte hier nicht so schnell, wie in anderen günstiger gelegenen Theilen Preußens (z. B. in dem ehemals kurmainzischen Gebiet von Erfurt) das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einem großen und streng verwalteten Organismus wecken; vielmehr hat gerade der Mangel in dieser Beziehung (wir sind Mecklenburgs Nachbarn, hatten bis vor zwei Jahren keine Eisenbahn, wenige Chausseen — auf Rügen sind zwei — und die Vicinalwege sind zum großen Theil der Art, daß Riehl'scher Humor sie bei schlechtem Wetter und im Winter nur für Einheimische passirbar erklären würde) den Proceß der Assimilation verzögert.

Früher konnte ein jeder ganz nach Belieben sein Kind zur Schule schicken oder nicht. Niemand kümmerte sich darum. Die Väter oder doch die Großväter unserer Kinder haben diese Zeiten noch genossen und sich in solcher Nonchalance wohl gefühlt. Für die Forderungen und Fortschritte der Zeit fehlt ihnen daher meistens das rechte Verständnis, obgleich sie mancher verderblichen Zeitströmung durchaus nicht abhold und unzugänglich sind. Die Mütter aber haben in ihrer Jugend großentheils gar keinen oder nur einen sehr mangelhaften Unterricht empfangen, vielleicht lernten sie nothdürftig Gedrucktes lesen, Geschriebenes wohl selten. Damit sind sie auch zufrieden. Und der preußische Schulzwang, dieser mächtige Hebel der allgemeinen Volksbildung, wird von vielen noch nicht als eine Wohlthat anerkannt. „Mien Söhn," sagt mancher Kleinhäusler in der Stadt und auf dem Lande, „brukt nich mihr to lieren, aß ick." Oder: „Mien Söhn hedd all naug liert, wenn hei man schriewen un recken kann, weit hei naug, mihr brukt hei nich." — „Wat schall mien Dochter mit Gegraphie?" (NB. es wird nur das Allernothwendigste getrieben) meint die Mutter, „sei schall nich up Reisen gahn un schall keen Handwarksburß warren." Das sind Reden, die man gar nicht so selten hören kann. Und die Kinder werden nun bei jeder Gelegenheit zu Hause behalten, beim Gänse- und Schweineschlachten, beim Kartoffellegen und Aufnehmen, beim Torfanfahren, bei der Wäsche, am Markttage, im Frühjahre beim Bestellen des Gartens oder des Ackers, im Sommer bei der Ernte u. s. w.

Besonders bemerkbar sind die Versäumnisse in den s. g. Frei- oder Armenschulen; doch auch anderwärts macht sich große Gleichgültigkeit gegen den Schulbesuch geltend. In der ersten Classe der Elementarmädchenschule zu Barth fehlten z. B. in den Jahren 1859—62 zeitweise drei Viertel der Schülerinnen, gewöhnlich waren nicht viel über die Hälfte zugegen, und zwar versäumten fast stets andere, nur ein kleiner Stamm blieb regelmäßig, so daß sich die Physiognomie der Classe fast täglich änderte. Wir könnten außer diesem verschiedene andere ähnliche Beispiele anführen. — Schon vor der Confirmation werden häufig die Kinder, Knaben wie Mädchen, aus der Schule genommen und in Dienste gegeben; zuweilen vom 12. Jahre an, mit erlangtem 14. Jahre aber gehen sie durchgängig nicht mehr zur Schule. Die Behörde läßt es zwar nicht an Mahnungen und Strafen fehlen, allein solche eingewurzelten Uebelstände können nicht mit einem Male durch eine Radicalcur entfernt werden, namentlich, wenn seitens der Herren Patrone selbst kein reges Interesse für die Schule und für Volksbildung vorhanden ist und wenn durch sie oder andere Dienstgeber aus den höheren Ständen in der verwerflichen Meinung, der gemeine Mann sei eben nur zur Arbeit da, die

Versäumnisse theils hervorgerufen, theils begünstigt oder gleichgültig übersehen werden. — Ein zweiter Grund der langsamen Entwickelung des Landschulwesens ist in der oft sehr mangelhaften Bildung der Lehrer und in ihren schwachen Leistungen zu suchen. Es ist immer noch ein großer Theil unserer Schullehrer ohne hinreichende Vorbereitung für den Beruf. Früher bestand in Greifswald seit dem J. 1791 ein Schullehrerseminar, welches jedoch nach den Mittheilungen der eigenen Zöglinge in keiner Weise genügte. Im J. 1853 ward dasselbe daher nach Franzburg verlegt und bedeutend erweitert. Aber auch diese Anstalt reicht in ihrem jetzigen Umfange nicht aus, um die nöthige Zahl von Lehrern auszubilden; es ist daher eine abermalige Erweiterung derselben in Aussicht genommen. In manchen Gegenden bilden die sogenannten Schulamtsbewerber, die kein Seminar besucht haben, die Mehrzahl der angestellten Lehrer. Diese Bewerber sind zum Theil Leute, die durchgängig zwar etwas mehr Bildung haben als zur Zeit der schwedischen Herrschaft, mit denen es aber im ganzen doch recht dürftig bestellt ist, besonders was den mündlichen oder schriftlichen Ausdruck in der Muttersprache betrifft; da kann man die gröbsten sprachlichen Verstöße hören und lesen. Die Bewerber waren ehedem Handwerker, Matrosen, Soldaten, Kaufleute u. s. w., sattelten dann, oft schon in den reiferen Mannesjahren stehend, zuweilen sogar als ergraute Familienväter um und bereiteten sich nun auf das Schulamt vor, wozu es noch außerdem im Bezirke an einer guten Anstalt gänzlich fehlt. Denn die von einem bejahrten Lehrer und Organisten in Stralsund besorgte, wohin wohl ohne Ausnahme diese bemoosten Häupter sich wandten, genügt durchaus nicht. Und sonst findet sich keine Gelegenheit zu tüchtiger Vorbereitung, obwohl die K. Regierung einzelne Lehrer als Präparandenlehrer öffentlich genannt hat. Erst in neuester Zeit soll ein Geistlicher in einem Landstädtchen im Verein mit einigen Lehrern der Errichtung einer Anstalt für Präparanden sich unterzogen haben. Bisher waren daher auch die Seminaraspiranten durchgängig auf jenes mangelhafte Institut in St. beschränkt, und es konnte unter diesen Umständen die Vorbildung derselben ebenso wie die der älteren Leute, welche ohne Seminarcursus sich gleich zu dem Bewerberexamen melden, nur eine geringe sein. Werden nach dieser Seite hin nicht genügende Einrichtungen getroffen, so wird es mit gründlicher Vorbildung der Lehrer noch gute Wege haben. Schreiber dieses ist schon wiederholt von Vätern und zwar von Lehrern um Rath gefragt worden, wohin sie ihre Söhne vor der Aufnahme in das Seminar schicken sollten, aber ich konnte im ganzen Bezirk nicht eine einzige Gelegenheit ausfindig machen, welche ich zu diesem Zwecke mit gutem Gewissen hätte empfehlen dürfen. Ja, Präparandenanstalten sind hoch nöthig, nicht solche, in denen nur ein Lehrer, der oft so schon mit den Berufsarbeiten vollauf zu thun hat, den Gesammtunterricht besorgt, sondern größere, umfangreichere (etwa wie die vorzügliche, welche bis vor ca. 10 Jahren in Erfurt bestand), woran mehrere bewährte Schulmänner arbeiten, die besondere Aufsicht aber einem eigens dazu angestellten Inspector übertragen ist. Es ist ja wohl zu beklagen, daß in manchen Kreisen, wo man ein tieferes und besseres Verständnis voraussetzen sollte, die Ansicht sich geltend macht, es sei das Schulmeistern ein leichtes und geringes Ding, eine besonders darauf absehende Vorbereitung nur in sehr beschränktem Maße nöthig und daher der Werth der Seminarbildung von geringem Belang, auf technische Ausbildung sei kein Gewicht zu legen und wenn der Lehrer nur zu den sogenannten „Gläubigen" gehöre, so käme es weiter nicht darauf an, ob er mir und mich unterscheiden könne. Da glaubt man denn dem Reiche Gottes einen Dienst zu leisten, wenn man jedem beliebigen Knecht und Kleinhäusler, der fleißig die Conventikel besucht, über die Verdorbenheit der Welt jammert und sich zu etwas besserem und höherem berufen wähnt, beim Umsatteln Vorschub leistet und ihn zum Lehrer der Jugend bestimmt. Welche Verwüstungen sind dadurch schon angerichtet worden! Und doch können manche Leute nicht müde werden, auf diesem Wege die ohnehin große Anzahl untreuer Arbeiter durch Maulchristen und Heuchler zu vermehren.

Ein dritter und letzter Grund aber, weshalb unser Elementarschulwesen insbesondere auf dem Lande im ganzen nicht befriedigende Resultate liefert, ist die dürftige, äußere Stellung des Lehrers. Einige Küsterstellen sind allerdings recht gut dotirt (300 bis 600 Thlr.), die bei weitem größte Zahl der Lehrerstellen bietet jedoch ein jämmerliches Einkommen. Nach glaubwürdigen Mittheilungen soll die Gesammteinnahme einiger Stellen nur 50 Thlr. jährlich betragen. Als in jüngster Zeit ein Lehrer*) betr. Orts Urlaub sich erbat, um zu seiner Weiterbildung noch ein Jahr das Berliner Seminar besuchen zu können, erstaunte er nicht wenig bei dem Eröffnen, daß ihm bei seiner eventuellen Rückkehr wohl schwerlich sofort eine Stelle gegeben werden könne, die seiner jetzigen entspräche, denn diese — ihre Gesammteinnahme beläuft sich incl. Wohnung, Torf, Garten auf 189 Thlr. — sei schon eine der besseren.

Doch hören wir über diesen Punct zum Schluß einen kurzen Artikel des Amtsblattes der K. Regierung zu Stralsund (1866 Nr. 35). Es heißt darin: „Je mehr wir uns der Fortschritte unseres Volksschulwesens freuen, desto weniger dürfen wir die Augen verschließen vor den Mängeln, an denen dasselbe auch jetzt noch bei uns leidet. Wir heben heute nur einen Nothstand hervor, die drückende äußere Lage vieler Lehrer, namentlich auf dem Lande. Als auf Grund des a. h. bestätigten Regulativs v. 29. Aug. 1831 das Elementarschulwesen auf dem Lande geregelt und eine große Anzahl von Landschulstellen eingerichtet wurde, konnten viele derselben nur nothdürftig dotirt werden; man wollte die Schulgemeinden nicht zu schwer belasten, um sie nicht von vorn herein gegen die neue Einrichtung einzunehmen; zugleich rechnete man darauf, daß die Lehrer durch Betrieb eines Handwerks sich Nebenverdienst verschaffen sollten. Im Laufe der Zeit haben die Umstände sich wesentlich geändert. Die Preise aller Lebensbedürfnisse sind um das Doppelte gestiegen, so daß eine Besoldung, welche vor 30 Jahren zum Unterhalte einer Lehrerfamilie nothdürftig ausreichte, jetzt durchaus nicht mehr genügt, sie vor drückender Noth, Sorge und bitterm Mangel zu schützen. Die Anforderungen, welche an die Schule und die Lehrer gemacht werden, sind gegenwärtig viel größer als vormals; die Vorbereitung für das Amt ist schwieriger und kostspieliger; die amtliche Thätigkeit erfordert mehr Zeit und Kraft, so daß der Betrieb eines Handwerks dem Lehrer, auch wenn er es versteht und sich ihm Gelegenheit zur Ausübung desselben darbietet, fast unmöglich ist, wenn er nicht sein Amt und seine geistige Fortbildung darüber vernachläßigen will. Daher kommt es, daß viele Lehrer ein geringeres Einkommen haben als manche Tagelöhner, während doch ihre geistige Bildung und ihre sociale Stellung ihnen einen Anspruch auf eine bessere äußere Lage zu gewähren scheint. Ist es zu verwundern, wenn mancher Lehrer im Kampf mit der Noth des Lebens die Freudigkeit für seinen Beruf verliert und wohl gar Unzufriedenheit und eine gewiße Bitterkeit sich seiner bemächtigt? Ist es zu verwundern, wenn junge Leute von guten Fähigkeiten immer seltener sich dem Lehrerberufe widmen und lieber einen andern Beruf erwählen, in welchem sie eine lohnendere Thätigkeit und eine gesichertere Lebensstellung finden? Daher der Mangel an Lehrern, der immer fühlbarer wird, zumal da die Lehrer, aus deren Söhnen sich sonst der Lehrerstand vorzugsweise zu recrutiren pflegt, oft nicht die Mittel haben, um ihren Söhnen die erforderliche Ausbildung verschaffen zu können. Hier ist Abhülfe dringend nöthig, wenn nicht die Entwicklung unseres Elementarschulwesens eine Hemmung, ja wohl gar einen Rückschritt erfahren soll." (Dammann.)

3. a) Während sich das Volksschulwesen in den alten und neuen östlichen Provinzen Preußens zu einer festeren Formation, größeren Erweiterung, entschiedeneren Belebung

*) Die Vorbereitung fürs Lehramt hatte er nämlich im Rauhen Hause gesucht, und diese für die innere Mission so überaus wichtige und treffliche Anstalt konnte ihm natürlich für diese Zwecke nichts ausreichendes bieten. Die Arbeit in den familienartigen Kreisen der verwahrlosten Kinder im Rettungshause ist eben gar sehr verschieden von der Thätigkeit des Lehrers in der wohlgeordneten Volksschule.

und sicheren Leitung umbildete und hervorarbeitete, war der Regierung mit dem Zuwachse neuer, wie mit der Wiedererlangung alter, aber unterdes in fremdartige Verwaltungsweise gekommener deutscher Landestheile im Westen der Monarchie eine Aufgabe der wichtigsten, zartesten, schwierigsten, weil verwickeltsten Art zugefallen. Die gegenwärtig zu einer vorher, unter dem Krummstabe der Erzbischöfe oder der Zuchtruthe Napoleons, nie dagewesenen Vollkraft, Opulenz, Bildung und Bewußtsein unter preußischem Scepter gediehenen Rheinlande sind der in seinem größten Theile ganz neue Zuwachs zur Monarchie; von Westfalen hatte vor der napoleonischen Beraubung schon manches zu Preußen gehört und preußische Verwaltung genossen. — Wir handeln hier zuerst von der Geschichte des Volksschulwesens in den Rheinlanden, d. h. der Regierungsbezirke Düsseldorf, Cöln, Coblenz, Trier und Aachen. Die Regierung würde eine noch größere Mühe gehabt haben, wenn sie auf die Eigenthümlichkeit des Volksschulwesens in den einzelnen Staatsgebieten (Rheinland enthält allein 170 ehemals selbständige Territorien) einzugehen genöthigt gewesen wäre, aus denen die gegenwärtige große Provinz in eine einzige blühende Einheit verwachsen ist. Die Gewaltherrschaft der Franzosen, nicht bloß bis an das linke Rheinufer, sondern von da herüber weit bis ins Herz von Deutschland herein hat im allgemeinen um ihrer Verwaltungsinteressen willen eine reine Bahn gemacht und vieles sonderthümliche, was aus alten Zeiten derselben im Wege zu stehen schien, sowie das bis dahin dort bestehende Recht fortgeräumt und auch das Sprödeste, was sich seit Jahrhunderten von einander zu sondern gewußt hatte, unter einen und denselben Kappzaum der Gewalt und der Zweckmäßigkeit gebracht.

Das Schulwesen hatte sich in diesen Gebieten keineswegs in ausreichender Verbreitung und genügender Einrichtung, Leitung und Warnehmung befunden. Zum Theil waren es Lande, die wie die Jülich'schen und Cleve'schen schon früher unter preußischer Hoheit und Verwaltung gestanden und ein nach den kirchlichen Verhältnissen geordnetes Schulwesen besessen hatten, theils waren es und zwar zum größten Theile neue Erwerbungen mit einer katholischen Bevölkerung und einem angemessenen Schulwesen.

b) Es ist schwer, mit sichrer historischer Zeichnung recht Bestimmtes über den vormaligen Zustand und die Entwicklung des Volksschulwesens in diesen Landen zu sagen; und doch scheint es nöthig zu sein, wenn man die Zustände der Gegenwart richtig würdigen will. Die Zustände des vormaligen katholischen Schulwesens, soweit es überhaupt schon da war, liegen noch mehr im Dunkeln, als die des evangelischen.

Ueber die letzteren haben einzelne wackere ältere Lehrer gelegentlich bei der Niederschreibung ihrer Beobachtungen und Erfahrungen aus dem eigenen Leben manche Notiz gegeben, an welcher man sich genügen lassen muß, um auf Weiteres Schlüsse zu machen. So z. B. in den Rhein. Bl. VI. Bd. 1832 S. 39 ꝛc. von Daniel Schürmann in Remscheid, Beschreibung des Volksschulwesens und des Lehrerstandes, besonders im Bergischen, während meiner verlebten Tage. Ebds. Jahrg. 1833 Bd. VIII. S. 364 ꝛc. Des Schullehrers Joh. Theod. Vogel zu Lengerfeld Bildung zum Lehramte und das Denkwürdigste seiner Amtsführung. Desgleichen in einer besonderen ansprechenden Schrift Joh. Peter Fasbender, emerit. Schullehrer in Ronsdorf. Derselbe ist wie Schürmann in der Lage, noch in die Urzustände der alten Volksschule in seiner Landschaft bis ins vorige Jahrhundert zu blicken und stellt sie als keine anderen dar, als welche anderwärts auch stattgefunden haben. In den wenigen Schulen standen fast gar nicht gebildete Lehrer, dazu schlecht besoldet, übel ausgestattet mit ungenügenden Lehrmitteln. Ein regeres Leben brachten wie anderwärts Geistliche in das Volksschulwesen; aus der katholischen Kirche der ehrwürdige Prior Hoogen in Dülken bei Erkelenz und Overberg in Münster; aus der evangelischen Gös in Nünderoth, Natorp in Essen, Reche in Mühlheim am Rhein, Bädeker in Dahle, Roß in Budberg u. a. — Oeffentliche Blätter, wie der damals in Dortmund erscheinende „Westfälische Anzeiger" und andere boten der Besprechung des Schulwesens ihre Spalten

und suchten um 1803 der damaligen Staatsbehörde wie dem Volke die Wichtigkeit des Volksschulwesens erkennbar zu machen. Einzelne Pfarrer widmeten sich der Ausbildung von angehenden Lehrern z. B. in Ründeroth. Der schlechte Zustand der öffentlichen Volksschulen rief eine Menge Privatschulen unter dem Namen Institute ins Leben, um Söhnen und Töchtern der bemittelten Stände eine ihren Ansprüchen angemessenere Bildung zu geben. Diese erweckten bei den Elementarlehrern Nacheiferung. „Warum sollten wir uns nicht in den Stand setzen können," so dachten sie, „den Bedürfnissen unseres Orts zu genügen und unsere Schüler abzuhalten, mit großen Kosten ihre Bildung anderwärts zu suchen?" Dieser Gedanke trieb noch mehr zu den für die Folge so ersprießlichen Lehrerconferenzen, wovon der genannte verdienstvolle Lehrer Daniel Schürmann in Remscheid (vgl. die oben angeführten Schriften von Schürmann und Vogel, desgl. Ewichs Lebensbeschreibung in Diesterwegs Pädag. Deutschland II. Bd. S. 215) schon im J. 1794 die erste gegründet hat. Aehnliche Conferenzen bildeten sich in den Kreisen Solingen, Elberfeld, Barmen u. s. w., und ersetzten vorläufig die für die Bildung der Elementarlehrer noch fehlenden und in den Rheinlanden noch lange ausbleibenden Bildungsanstalten, die Lehrerseminarien. Diese Bestrebungen blieben nicht unbekannt und erfolglos, und man wendete sich behufs Erlangung guter Lehrer an Schürmann. Auf diesem Wege sind damals die meisten evangelischen Lehrerstellen des gegenwärtigen Regierungsbezirks Aachen mit jungen bergischen Lehrern besetzt worden, und diese haben dort zur Hebung des Schulwesens rühmlich mitgewirkt. Es wurde eine Prüfung der Anzustellenden von der kurfürstlichen Regierung zu Düsseldorf 1800 auf Anregung Schürmanns angeordnet. Die aufeinanderfolgenden Synodalinspectoren Gerhardi an der Burg, Runge in Remscheid, Elbers in Lüttringshausen u. s. w. hielten strenge fest an der Prüfungsverordnung und traten dadurch der willkürlichen Anlegung und Besetzung von Schulstellen und unberufenen Eindringlingen in den Schulstand gesetzlich und amtlich entgegen. Für directe Bildung der Lehrer konnte indessen nur durch Verbreitung dahin einschlagender Schriften und durch Anschließung an die errichteten Lehrerconferenzen gewirkt und so ein besserer Geist in die Volksschulen gebracht werden. Dazu fanden sich die hervorragenden Lehrer jener Zeit bereit. Dem Beispiele Schürmanns folgten Hürthal in Rade vorm Walde, Conrector Holthaus in Schwelm, Wilms in Elberfeld, Ewich in Barmen und viele andere. Ganz besonders verdient um die Bildung der jüngeren Lehrer und Gehülfen machte sich der als Lehrer und Erzieher berühmte Dr. Wilberg in Elberfeld, der im J. 1802 von Overdiek an die neuerrichtete Armenschule in Elberfeld berufen wurde und später dort ein Erziehungsinstitut gründete, das sogar von Jünglingen fremder Nationen besucht wurde. (Ueber ihn in Diesterwegs Joh. Friedr. Wilberg, Essen 1847. Ferner Kohlrausch, Erinnerungen aus meinem Leben. S. 129 :c.) Wilberg war ein Zögling der Rekahnschen Schule, also kein Pestalozzianer, und hatte unter des Herrn v. Rochow Leitung die Einrichtungen und die neueren Methoden kennen gelernt und den pädagogischen Grund gelegt, sowie die Bildungsrichtung gewonnen. Jede Woche versammelte er an den Sonnabendnachmittagen in der Thomashofer Schule eine Schaar Lehrer und Hülfslehrer aus Elberfeld und der Nachbarschaft um sich und gab ihnen Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen und in der Methodik und streute dadurch den herrlichsten Samen für intellectuelle und moralische Bildung aus. Diese Unterhaltungen setzte er auch fort, als er später als Schulpfleger fungirte, in welcher Stellung er sich auch die Verbesserung der äußeren Lage der Lehrer zur angelegentlichsten Pflicht machte. Ihm verdankt Elberfeld die Lehrerwittwen- und Waisenanstalt. — Schwierigkeiten aber bereitete es nicht geringe, die dem gewonnenen neuen Standpunct der Schule angemessenen Lehrbücher, welche von beeiferten Lehrern jener Gegend herausgegeben wurden, in die Schulen einzuführen, weil hauptsächlich im Volke, wie anderwärts auch, große Vorurtheile entgegen standen. Der Verdacht, daß die Bestrebungen der neuern Schule dahin abzielten, die kirchlichen

Lehrbücher ganz und gar aus den Schulen zu verdrängen und die Schulen zu verweltlichen, wurde sogar von vielen Geistlichen (ob ganz mit Unrecht?) getheilt und mehrte sich in hohem Grade, als selbst in den obern Classen das Mülheimer Lesebuch häufig neben der Bibel und dem Gesangbuche gebraucht wurde, und auch später andere Lesebücher der Art in den Schulen in Gebrauch kamen. Bessere Methoden im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen fanden allmählich Eingang und Verbreitung. Es fehlte auch nicht an einzelnen Pfarrern, die ihren Lehrern bei Einführung neuer Methoden solche Hindernisse machten, daß diese dadurch veranlaßt wurden, ihre Stellen niederzulegen und Anstellung in entlegeneren Gegenden zu suchen, wo ihre Bemühungen Anerkennung fanden. Ja, noch in neuerer Zeit — es war in den zwanziger Jahren — als schon die preußische Regierung das Volksschulwesen unter ihre Leitung genommen und durch geeignete Schulpfleger mehr Regel und Ordnung hineingebracht hatte, trat Pastor Krummacher gegen dieselbe auf und machte in seiner „Christl. Volksschule" die Behauptung geltend: „die Schulen seien ins Heidenthum gefallen." Doch die Zeit des 18. Jahrhunderts war vorüber, wo es noch der lutherischen und reformirten Synode möglich war, bei der kurfürstlichen Regierung eine „Schulmeister- und Küsterordnung" zu erwirken, durch welche den Lehrern alles freie Streben untersagt und sie so zu sagen geknechtet wurden.

Auch die Mehrzahl der Geistlichen hatte unterdessen andere Ansichten gewonnen und diese benutzten häufig ihr Ansehen in den Gemeinden, die noch vorhandenen Vorurtheile zu beseitigen.

Aus den bisherigen Mittheilungen wird es klar sein, daß die Verbesserung der evangelischen Volksschulen in den Rheinlanden ursprünglich von den Lehrern selbst ausgegangen ist, und nur durch sie und die Unterstützung wackerer Geistlicher sich bis auf einen befriedigenden Standpunct entwickelt hat. An den Conferenzen nahmen die katholischen Lehrer, wahrscheinlich auf Einfluß ihrer Pfarrer, wenig Antheil, dagegen wurde für deren Fortbildung auf andere Weise gesorgt. Die kurfürstlich bayersche Regierung in Düsseldorf errichtete in der Hauptstadt eine Normalschule, um die sich die katholischen Geistlichen Bracht und Hirsch sehr verdient gemacht haben; dorthin wurden zu bestimmten Zeiten die katholischen Lehrer einberufen, um sie in Lehrcursen mit besseren Lehrmethoden bekannt zu machen, wobei die Overberg'schen Lehrbücher meistens zu Grunde gelegt wurden. Die aus den kurz vorher aufgehobenen Klöstern herfließenden Revenüen, unter dem Namen „Schulfond" bekannt, dienten dazu, den Lehrern den Aufenthalt in der Hauptstadt zu erleichtern, ihre Besoldungen zu verbessern und zu Schulbauten wie zu nöthigen Schuleinrichtungen Zuflüsse zu leisten. Als nun im J. 1806 das Land unter französische Herrschaft kam, der bekanntlich das Militärwesen mehr als die Volksschule am Herzen lag, gieng doch die Sorge für die letztere unter der Leitung des Grafen v. Nesselrode, Minister des Innern, ihren ungestörten Gang fort. Es bildete sich eine Schulcommission, an deren Spitze der Generalschulen- und Studiendirector Staatsrath Hardung stand, unter welchem Hirsch als Generalschulinspector fungirte. Vor dieser Behörde mußte sich jeder katholische Lehrer vor seiner Anstellung zur Prüfung einfinden, während bei den evangelischen die vor den Synodalinspectoren oder deren Assistenten fortwährend Gültigkeit behielt.

c) Im J. 1810 wurde in Düsseldorf alljährlich ein sechswöchentlicher Lehrcursus angeordnet, zu dessen Benutzung unvermögende Schulamtscandidaten von vorzüglichen Anlagen Unterstützung erhielten. In demselben Jahre erschien eine Präfecturverordnung, worin das schulfähige Alter von 6—12 Jahren festgesetzt, das Schulgeld näher bestimmt und die Beitreibung der Rückstände geregelt wurde. 1811 wurde die Anzahl der Schüler jeder Elementarschule — Primärschule — auf 80 normirt. 1812 wurden die Prüfungen der Schullehrer aller Confessionen auf Anordnung des Ministerii des Innern anbefohlen, und alle Lehrer und Unterlehrer verpflichtet, dem

Maire — Bürgermeister — sechs Wochen vorher anzuzeigen, wenn sie ihren Posten verlassen wollten. Am 21. Juni desselben Jahres erließ der Minister eine Instruction für die Eintheilung der Schulbezirke in ganzen Arrondissements, bestimmte das schulpflichtige Alter von 6—14 Jahren, sprach jedem Lehrer 3/4 bergische Morgen Land zur Benutzung als Garten, Baumschule und Spielplatz zu, auch Wiesengrund (wo er vorhanden wäre) zur Erhaltung einer Kuh, ferner ein Minimum von 250 Francs als Normalgehalt und als Schulgeld in den städtischen Bezirken 50 Cents und auf dem Lande 40 Cts., ohne jedoch eine vorzuschlagende Erhöhung zu beschränken. Diese für die äußere Lage der Lehrer höchst wohlthätig wirkende Instruction ist zum Theil bis auf die neuere Zeit Anhaltspunct gewesen, leider aber nicht immer zum Vortheil der Lehrer gehandhabt worden. Die Abweichung davon in einzelnen Puncten veranlaßte die Lehrer nicht selten zu gerechten Klagen. — Die mehrjährige Dauer der Franzosenherrschaft hatte der Sprache dieses Volkes Eingang verschafft, weshalb man in Orten, die einem französischen Sprachlehrer nicht hinreichend Beschäftigung gewährten, gern Lehrer suchte, die diesem Bedürfnisse durch Privatunterricht abhelfen konnten. Das spornte die jüngeren Lehrer an, sich diese fremde Sprache anzueignen. Noch mehr war dies der Fall in den kleinen Städten des Jülich'schen Landes, wo diese Sprache durch die längere französische Verwaltung noch mehr Bedürfnis geworden, ja nahe daran war, mit der deutschen zugleich in den Primärschulen eingeführt zu werden. Da trat endlich die Katastrophe des Jahres 1812 und in ihrer weitern Folge auch am Schlusse des Jahres 1813 das Ende der Franzosenherrschaft am Rhein ein. Die von den Verbündeten eingesetzte interimistische Verwaltung der zurückgewonnenen deutschen Lande am Rhein unter dem Generalgouverneur Prinzen von Solms vergaß auch das Volksschulwesen nicht. Der Prinz verfügte unterm 6. Mai 1814 die Anordnung einer Schulcommission in der Hauptstadt Düsseldorf, die über die Ausführung der bis dahin erlassenen Schulverordnungen zu wachen und der höheren Verwaltungsstelle zu zweckmäßigen Abänderungen oder neuen Erlassen Vorschläge zu machen hatte. Darauf erfolgte die Errichtung der Schulcommission unter seinem Nachfolger Justus Gruner im Juli 1814 unter dem Titel eines provisorischen Schulrathes, der unter Vorsitz des Staatsrathes Georg Jacobi durch die Schulräthe Director Kortüm, Bracht und Kohlrausch ein organisches Statut für das Volksschulwesen des Großherzogthums Berg zu entwerfen hatte, Lehrercurse in Berg und Mark und Schulpfleger anordnete, und sie wie auch die Schulvorsteher mit Dienstvorschrift versehen sollte (vgl. Kohlrausch a. a. O. S. 169 ꝛc.). Näheres über jene Zeit der provisorischen Verwaltung, sowie der des Generalgouverneurs Sack in Aachen ist außer in Altgelt (Sammlung der gesetzl. Bestimmungen, das Elementarschulwesen im Bezirk der K. Reg. v. Düsseldorf betreffend) auch in Neigebaurs Darstellung der provisorischen Verwaltung am Rhein, Cöln 1821, enthalten, und in dessen Abhandlungen in den Freimüth. Jahrbüchern der allg. deutschen Volksschule von Schwarz 1823, II. Bd., S. 255 ꝛc. Neigebaur, welcher von dem Berichte des um das rheinische Schulwesen so hochverdienten Consistorialrathes Dr. C. F. A. Grashof Einsicht hatte (Dr. Carl Friedrich August Grashof, Aus meinem Leben und Wirken, zugleich als Beitrag zur Geschichte der Rheinprovinz unter preußischer Landeshoheit in Hinsicht auf Kirche und Schule. Erster [und einziger] Band. Essen 1839. Leider bezieht sich dieser erste Band nur auf die Entwicklung der kirchl. Verhältnisse in Rheinland), äußert sich über den Werth der Schulen in Rheinland in der vorpreußischen Periode also: „Unter den protestantischen Schulen sind bei weitem weniger schlechte und mittelmäßige, wohl über die Hälfte läßt sich zu den besseren rechnen. Das hat seinen Grund theils in der größeren Wohlhabenheit der protestantischen Familien, vorzüglich an den Orten, wo sie nicht die herrschende Partei, wo sie dagegen am meisten im Besitze der Industrie sind; theils in der zweckmäßigeren Vorbereitung der Lehrer." „In den katholischen Gemeinden fehlte es dem Lehrer wie dem Pfarrer gewöhnlich an aller Bildung, oft dem letzteren noch mehr

als dem ersteren.“ „Wo die Regierung der Schule sich nicht annahm, da mußte in den katholischen Schulen alles in dem alten Gleise bleiben oder gar zurückgehn.“

d) Mit dem 15. Mai 1815 traten die entweder wieder zurückgelangten oder neuerworbenen Lande am Rhein thatsächlich unter Preußens alleiniges Scepter und wurden zunächst aus denselben die Provinz Niederrhein mit den Regierungsbezirken Aachen, Coblenz, Trier; die Provinz Jülich, Cleve, Berg mit den Regierungsbezirken Düsseldorf und Cöln, und die Provinz Westfalen mit den Regierungsbezirken Münster, Minden und Arnsberg gebildet. Die beiden erstern Provinzen sind jetzt in die eine große Rheinprovinz zusammengefaßt.

Die preußische Verwaltung des Schulwesens, das unter den mislichsten Umständen sich zu erhalten, ja emporzuarbeiten beflissen gewesen war, beginnt in den Rheinlanden mit jener Zeit und übte bald genug ihren fördernden Einfluß in sichtlicher Weise aus, wie dies nicht ausbleiben kann, wenn ein guter Geist der Staatsbehörde dem guten Willen der einzelnen anregend an die Seite tritt. Es wurden Pfarrer als Schulpfleger angestellt, und jedem ein Kreis von 20 und mehr Schulen, je nach Beschaffenheit der Gegend, zur Beaufsichtigung überwiesen. Diese richteten wiederum regelmäßige Conferenzen ein, sowohl die katholischen als auch die evangelischen Schulpfleger, an denen von nun an alle Lehrer theilzunehmen verpflichtet wurden. Man wollte von Seiten der älteren Lehrer indes damals bemerkt haben, daß, obgleich jene Schulpfleger mit Umsicht und Sachkenntnis gewählt worden waren, unter ihrer Leitung dennoch in diese Conferenzen nie wieder die frühere lebendige und nachhaltig wirkende Thätigkeit einkehren wollte, welche in den früheren „freien“ Conferenzen anzutreffen gewesen sein soll. Gleichwohl dauern sie, als Organe zwischen der Regierung und den Lehrern, bis auf diese Stunde in Segen fort und leisten auch durch den Einfluß der tüchtigsten Lehrer in methodischer Hinsicht sehr viel Gutes.

e) In den Regierungsbezirk Aachen, besonders in dessen evangelischen Gemeinden, waren, wie oben bemerkt, in den letzten Jahren vor 1815 aus dem Bergischen viele tüchtige Lehrer hinübergezogen und hatten sich durch ihre Leistungen bei der dortigen Regierung bemerkbar gemacht. Bei derselben waren gerade damals um die Zeit der Restauration im J. 1815 zwei ausgezeichnete Schulräthe, der evangelische Besserer und der katholische Hüsgen angestellt, denen das Schulwesen sehr am Herzen lag. Sie setzten sich zu dem Ende mit den geeignetsten Pfarrern in Verbindung, um für beide Confessionen vereint Schulconferenzen zu errichten. Noch wissen die alten Geistlichen und Lehrer aus jener Zeit mit besonderer Wärme von der Begeisterung zu reden, welche damals die Lehrerwelt in Bewegung setzte. Jahrelang wurden Lehrcurse in Aachen, Eupen, Montjoie, Eschweiler u. a. Orten fortgesetzt, dabei die tüchtigsten Lehrkräfte benutzt und dieselben dann weiter befördert. Im J. 1823 kam durch den verdienstvollen, früh verstorbenen Gymnasiallehrer Rossel in Aachen die „Rheinisch-Westfälische Monatsschrift“ zur Herausgabe, gieng aber durch den frühen Tod des Herausgebers nach wenigen Jahren wieder ein. Von Berlin aus wurden die dort vom Geheimen Rath Dr. L. Beckedorf herausgegebenen Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens von anregender Kraft. Indes fehlte es im dortigen Lande bis dahin gänzlich an eigentlichen Bildungsinstituten für Lehrer, Seminarien, denn die vormals bestandene Anstalt zu Wesel scheint in der französischen Zeit eingegangen zu sein. Die Seminarien wurden in jenen Landestheilen erst unter preußischer Verwaltung der Provinz ins Leben gerufen. Um das J. 1820 die evangelischen Seminare in Neuwied und Mörs (über das letztere vgl. Beckedorfs Jahrb. Bd. II. S. 152 ff. und Diesterwegs Rheinische Blätter Jahrg. 1831 S. 156) und Ende 1822 das katholische Seminar zu Brühl bei Cöln (vgl. Beckedorfs Jahrb. Bd. I. S. 193). Das erste wurde der Leitung Brauns, eines veritablen Pestalozzianers, das zweite dem Schüler vom Meister Wilberg, Diesterweg, das dritte dem Pfarrer Schweizer übergeben, und diese Männer wurden die Lehrerstammväter des eigentlichen preußischen

Volkslehrerstandes in Rheinland, welcher in seinen Schulen sich mit den älteren ins Gleichgewicht zu setzen und allmählich in die Wege einzutreten hatte, die, überallhin sich in preußischer Bestimmtheit und Sicherheit verbreitend, ihm theils durch die Königl. Regierung immer ergiebiger eröffnet oder vorgezeichnet wurden, theils durch Zeitschriften, wie die von Diesterweg anfänglich von Mörs, dann von Berlin aus herausgegebenen Rheinischen Blätter (1827 in Schwelm, später in Essen, Cöln, in Frankfurt am Main bis jetzt) und das von A. Kötter in Ruhrort und Dörpfeld in Barmen herausgegebene evangelische Schulblatt für Rheinland und Westfalen von 1857 bis jetzt von Gütersloh aus beleuchtet wurden.

Der Charakter des vormaligen rheinischen Schulwesens erhielt, nachdem dasselbe eine Aufnahme in den Organismus eines großen Staates gefunden und demselben nicht bloß äußerlich eingegliedert, sondern auch innerlich assimilirt worden war, auch seine weitere Gestaltung und geistige Belebung von ihm aus, und verliert nach und nach die Sprödigkeit, die provincielle Beschränktheit und Starrheit, wie sie aus dem langen Fürsichsein und aus dem Handeln auf eigene Hand und Gefahr unter einer Fremdherrschaft entspringen mußte; wie auch die Rheinischen Blätter keine rheinischen geblieben sind, sondern sich mit den Ideen und Bestrebungen des gesammten Unterrichts- und Erziehungsgebietes nach und nach erfüllt haben. Wir können deshalb von der besonderen Behandlung des rheinischen Volksschulwesens nunmehr abbrechen, nachdem es ein besonderes zu sein aufgehört hat.

4. a) Wir wenden uns zu dem der Provinz Westfalen, welche nicht nur äußerlich vermöge ihrer Westgrenze, sondern auch vielfach durch andre althergebrachte regimentliche Bande in Geschichte, Sitte, Geist und Wesen mit jener innerlich verbunden ist. Die gegenwärtige Provinz hat das ehemalige, zu Kurcöln gehörige Hochstift Münster zum Mittelstück, an welches sich im Norden das Fürstenthum Minden mit der Grafschaft Ravensberg (1648 an Kurfürst Friedrich Wilhelm gelangt), im Osten das vormalige Bisthum Paderborn, im Süden Theile des Bergischen Landes und außer mehreren andern kleinen Gebieten das vormalige, zu Kurcöln gehörige Herzogthum Westfalen anschließt. Diejenigen Theile der Provinz, welche seit 1648 zur Monarchie gehört hatten, besaßen ein besonderes mit ihrer evangelischen Kirchenordnung eng verbundenes und gesichertes Schulwesen von je her, das seine einer früheren Zeit gemäße Organisation und Sicherung durch den Staat in besonderen Erlassen erhalten hatte. Diese altgewohnten Formen sicherten nicht bloß in den nachmaligen stürmischen Zeiten ruhiges Bestehen, sondern auch ein nicht allen Aufbesserungen unzugängliches Verhalten. Man blieb nicht außer allem Verbande mit dem, was sich in den Centralprovinzen Preußens und in der allgemeinen Culturwelt zutrug; man entlieh von da nicht bloß Lehrmethoden (die ehemalige Berlinische Lesemethode), sondern wußte auch Lehrer von da her zu gewinnen, so Wilberg, der aus Berlin, von Hecker entsendet, herüber nach Westfalen, nach Bochum bei Hamm 1789 kam und von so großem Einfluß wurde. Er verbreitete hier die Rekahn'sche Unterrichtsmethode. — Zu den katholischen Hauptgebieten, welche gegenwärtig die preußische Provinz Westfalen bilden, gehört das vormalige Hochstift Münster, sowie das zu Kurcöln gehörige Herzogthum Westfalen und das Bisthum Paderborn. Hier hatte, wie in der Grafschaft Wittgenstein, ein Elementarschulwesen mit förmlicher Schulordnung schon längst bestanden. Das in den vormals geistlichen Gebieten bestandene hat seinen Anfang nach dem dreißigjährigen Kriege durch Verordnungen der geistlichen Landesherrn erhalten. Für das Hochstift Münster gab die Constitutio Bernardina 1655 bestimmte Grundvorschriften für das Volksschulwesen, selbstverständlich im strengsten kirchlichen, d. h. katholischen Sinne, welche in spätern Synodalbeschlüssen die einzelnen Verhältnisse des Volksschulwesens regelte; insonderheit ist die Fürsorge für die weibliche Schuljugend sehr beachtenswerth, wonach die Anstellung besonderer Lehrerinnen für Mädchen gefordert wird, und wo dies nicht zu erreichen sei, daß die Knaben und die Mädchen wenigstens örtlich durch eine

zwischengestellte Wand (Thisbe und Pyramus) gesondert sitzen und unterrichtet werden sollen. Die Schullehrer und Schullehrerinnen sollten eine durchaus unbeschränkte Immunität genießen. Diese und ähnliche Verordnungen blieben allerdings formell selbst damals noch in Gültigkeit, als der Fürstbischof von Münster und Kurfürst von Cöln Maximilian Friedrich, oder vielmehr dessen unumschränkt regierender Minister, Domherr Fr. Wilh. Franz Freiherr von Fürstenberg eine Schulordnung im J. 1770 ausarbeitete und im J. 1776 publicirte, welche zunächst nur für die höheren Schulen berechnet war, aber auch für die Volksschule insofern Bedeutung hatte, als sie den ganz veränderten Gesichtspunct beurkundet, von dem aus das geistige Leben des Volkes jetzt gepflegt werden sollte. Allerdings führte diese Schulordnung den Titel: Verordnung, die Lehrart in den unteren Schulen des Hochstiftes Münster betreffend; indessen war dieselbe doch für die lateinischen Schulen des Landes bestimmt (vgl. Heppe Bd. 3 S. 194—198). Es waren aber nicht bloß die unteren lateinischen, sondern auch die eigentlichen Volksschulen, denen Fürstenberg, von dem unermüdlichen Eifer des Pfarrers Overberg unterstützt, seine Fürsorge zuwendete. Fürstenberg schuf eine Centralverwaltungsbehörde für das gesammte Unterrichtswesen des Landes, gründete eine Normalschule und ein Schullehrerseminar (1790), baute Schulhäuser, erhöhte das Diensteinkommen der Lehrer, sorgte für die Ausbildung der Lehrerinnen. Indessen, bemerkt Heppe, gilt es doch mehr von den Verdiensten Fürstenbergs um die Stadt- als um die Dorfschulen, was in der topographisch-historisch-statistischen Beschreibung der Stadt Münster (1836) gerühmt wird: „Dem großen Fürstenberg war es vorbehalten, die schwierige Aufgabe einer Verbesserung der Schulen zu lösen. Der Volksunterricht war im Münsterlande in einer so traurigen Beschaffenheit, daß man fast sagen kann, es gab gar keinen. Hätte Fürstenberg gar kein anderes Verdienst, als daß er der Verbesserer des Volksunterrichtes war, die Normalschule gründete und den Lehrer der Lehrer Overberg aus der Verborgenheit seiner Caplanei zum Lehrer der Normalschule berief, so würde es schon schwer sein, den Segen zu schildern, der sich aus dieser Stiftung verbreitet hat." Unter dem 2. Sept. 1801 publicirte Fürstenberg noch eine Schulordnung für die Volksschulen des Hochstiftes, welche zur Zeit ihres Erscheinens als Muster einer vollkommenen Organisation des Schulwesens galt (vgl. die wesentlichen Bestimmungen derselben bei Heppe a. a. O. S. 199). Im J. 1802 kam das Hochstift in preußische Verwaltung, welche in ihrer bekannten Weise das Gute und Bewährte schützte und fortbildete.

b) Auch im Fürstenthum Paderborn war es ein Fürstenberg (als Fürstbischof Ferdinand II.), welcher die Schulen seines Gebietes nach 1661 neu zu schaffen hatte. Insbesondere war er beflissen (man erkennt den bereits wirksam werdenden Einfluß Speners), das Landvolk an den Sonntagen im Katechismus unterrichten zu lassen, und wo man schon eigentliche Schulen gehabt hatte, sollten die verwüsteten Schulhäuser wieder erbaut und mit katholischen Lehrern und Lehrerinnen bestellt werden; sein Nachfolger Bischof Hermann Werner verordnete 1686 weiteres nützliche, das durch eine Diöcesansynode 1688 wiederholt und bestätigt wurde. Von dieser Verordnung kam indessen nur so viel zur Ausführung, als die Neigung der Pfarrer und der Gemeinden und die Fähigkeit der Küster ermöglichte, d. h. nur weniges. Erst Bischof Fr. Wilhelm von Westfalen erklärte 1788, auf die Wichtigkeit des Volksunterrichtes hinweisend, alle Kinder vom 6. bis 14. Lebensjahre für schulpflichtig, und bestellte eine besondere Commission, welche das Unterrichtswesen beaufsichtigen sollte. Als Franz Egon schon 1789 die Regierung antrat, waren die Dorfschulen des Landes noch in der schlechtesten Verfassung. In der Stadt Paderborn gab es bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, abgesehen von 3 Mädchenschulen, gar keine Volksschule. Um den schreienden Uebelständen abzuhelfen, übernahm es ein würdiger Geistlicher, Pfarrer Fechteler an der Universitätskirche, unterstützt von seinen Mitbürgern, eine Schule für die ärmste Volks-

klasse zu errichten, welche unter zweckmäßiger Einrichtung bereits im Segen wirkte, als das Hochstift mit der preußischen Monarchie vereinigt wurde.

c) Die Geschichte des Schulwesens des vormaligen kurcölnischen Herzogthums Westfalen ist mit der des Kurfürstenthums dieselbe und beginnt mit 1656, als Erzbischof Maximilian Heinrich die Anlegung von Schulen und die Darreichung von Unterricht an die Schulmeister ausschrieb. Indes blieb diese Maßregel ohne Erfolg, und erst unter seinem Nachfolger Clemens August (1721 bis 1761) kam ein einigermaßen geordnetes Volksschulwesen in Gang, besonders im westfälischen Süderland. Einzelne Dörfer in demselben, namentlich das Kirchspiel Werder im Amtsbezirk Olpe, lieferten für das umliegende Land, wo man nur Winterschulen hatte, eine große Anzahl wandernder Lehrer, welche gegen freie Beköstigung durch die Eltern deren Kinder unterrichteten und gegen ein sehr geringes Schulgeld den Winter hindurch Schule hielten, während sie im Sommer irgend eine Handtierung trieben oder tagelöhnerten.

Eine andere Zeit wurde die mit der Felbigerschen Schulreform zusammenfallende, indem sich auch hier der Geist, von dem die Reformthätigkeit im katholischen Deutschland überhaupt ausgieng, in seiner vollen Eigenthümlichkeit wirksam erwies. Die 1770 abgeschafften Feiertage wurden ganz besonders für Schultage erklärt. 1783 wurde befohlen, daß jeder neu angestellte Lehrer vor seinem Amtsantritt sich von dem Akademierath prüfen und sich durch eine von demselben zu erwirkende Bescheinigung zur Uebernahme seines Amtes qualificiren lassen sollte. Für das Herzogthum Westfalen war schon im J. 1781 eine besondere Schulcommission angeordnet worden. Im J. 1787 wurde bereits von neuem die Verordnung nöthig befunden, daß kein Schullehrer mehr angestellt werden sollte, der nicht zu Bonn von der Schulcommission geprüft und fähig befunden sei. Zugleich wurde beigefügt, daß in den Monaten Juni, Juli, August und September besondere unentgeltliche Vorlesungen zur Befähigung der Schullehrer gehalten werden sollten und alle Schulamtscandidaten eingeladen, diese Vorlesungen zu besuchen. Damit war der erste Anfang zur Begründung einer Normalschule für das Kurfürstenthum gemacht. Als man endlich einsah, daß eine mit allen Localverhältnissen vertraute Provincialschulbehörde dringendes Bedürfnis für das Herzogthum Westfalen sei, wurde am 9. Mai 1791 für dasselbe eine von der Schulbehörde zu Bonn ganz unabhängige Schulcommission von Maximilian Franz zu Arnsberg geschaffen, und Angemessenes weiter verfügt. Im J. 1794 wurde bestimmt, daß das Generalvicariat einem Geistlichen, mit dessen Beneficium eine Schule verbunden sei, nur dann die Investitur ertheilen sollte, wenn sich derselbe durch ein Zeugnis der Schulcommission über seine Fähigkeit zum Schulehalten ausgewiesen habe. In den nächstfolgenden Jahren ergiengen weitere Verordnungen, durch welche dem Schulwesen nach den verschiedensten Seiten aufgeholfen wurde. Das Industrieschulwesen war seit dem J. 1769 im Lande heimisch geworden und verbreitete sich sehr bald von der ersten zu Hönkhausen errichteten Industrieschule über die meisten Schulen des Herzogthums.

d) Durch den Lüneviller Frieden wurde das Erzstift secularisirt. Der auf dem linken Rheinufer belegene Theil desselben fiel an Frankreich, während das auf dem rechten Rheinufer gelegene Herzogthum Westfalen an Hessen-Darmstadt kam. Ein hessischer Kirchen- und Schulrath trat jetzt in Arnsberg an die Stelle der vormaligen Schulcommission daselbst, und, wie Heppe sagt, der rege Eifer, mit welchem die hessendarmstädtische Landesregierung das Schulwesen in allen Theilen ihres Landes zu heben suchte, kam auch den Volksschulen des Herzogthums zu gute. Nicht wenige Verordnungen, welche sowohl die immer fortschreitende Bildung des Lehrerpersonals als dessen anständige Versorgung zum Zweck hatten, lieferten hiefür die sprechendsten Beweise. Es fand sich deshalb, als das Herzogthum Westfalen 1815 von Hessen-Darmstadt getrennt und dem Königreich Preußen einverleibt wurde, in allen Theilen desselben ein mit großem Segen wirkendes Volksschulwesen vor. In den 119 Pfarreien des Herzogthums bestanden (mit Einschluß von etwa 17 Mädchenschulen) 271 Lehranstalten

mit ständigen in Normalcursen unterrichteten Lehrern und Lehrerinnen. Alle Kinder im Schulort vom 6. und außer demselben vom 7. Lebensjahre an waren schulpflichtig. Das Weitere Heppe S. 212.

So hatte also sowohl in den evangelischen wie in den katholischen Landestheilen der Provinz Westfalen die Organisation des Volksschulwesens eine, wenn auch mannigfaltige, doch tüchtige Grundlage, die ihre Festigkeit und Fruchtbarkeit hauptsächlich in ihren eigenthümlich geordneten Beziehungen zur Kirche hatte. Mit diesen Grundanfängen mußte sich in der Hand einer preußischen Verwaltung, welche von dem Oberpräsidenten Freiherrn von Vincke mit Energie und hoher Einsicht geleitet wurde, und wobei ihm Natorp, den er von Potsdam her kannte und sich herbeigezogen hatte, zur Seite stand, etwas bewerkstelligen lassen.

Zu den aus der Gewalt der Franzosen wieder unter preußische Hoheit zurückgelangten Landen gehört schließlich im Osten der alten Provinzen zumeist deutscher Nation und in Verbindung mit ihnen die Provinz Posen.

5. Die Provinz Posen, im Osten von Brandenburg und im N.-O. von Schlesien gelegen, hat über 600,000 deutsche, über 700,000 polnische und an 90,000 jüdische Bewohner; sie ist in zwei Regierungsbezirke: Posen und Bromberg, getheilt, von denen der erstere der südliche, der letztere der nördliche ist. Wenn ich es nun auch bedauern muß, daß ich nicht in der Lage bin, ungeachtet vielfacher Bemühungen bei denen, welche gründliche Auskunft zu geben vermochten, Eingehendes über die Entwicklung des Volksschulwesens im Regierungsbezirk Posen zu berichten: so bin ich um so mehr durch die Güte des Herrn Geh. Reg.-R. Runge, ursprünglich eines alten Pestalozzianers, in Stand gesetzt, über das Schulwesen des Reg.-Bezirks Bromberg nachstehende Mittheilungen zu machen, welche hinlängliches Licht auch auf Charakter und Physiognomie des Volksschulwesens jenes Landes werfen.

a) Der Regierungsbezirk Bromberg gehörte ehemals zum Königreich Polen. Er umfaßt jetzt 214,8 □M. In der größeren Hälfte davon mit 139 □M. begann die preußische Verwaltung erst im J. 1773, nachdem der König Friedrich II. von Preußen durch den Tractat mit Rußland und Oesterreich vom 5. Aug. 1772 von diesem Theile Polens Besitz genommen, und der König von Polen durch den Tractat vom 18. Sept. 1773 denselben förmlich an ihn abgetreten hatte. Es wurde damals in der Stadt Bromberg eine westpreußische Kriegs- und Domainenkammerdeputation errichtet, und dieser Verwaltung das neue Landgebiet, das den Namen Netzdistrict erhielt, und aus den Kreisen Bromberg, Inowraclaw, Kamin und Deutsch-Crone bestand, überwiesen. Der übrige Theil des jetzigen Regierungsbezirks kam erst 20 Jahre später, nämlich nach der zweiten Theilung Polens vom 17. Juni 1793 in den Besitz Preußens, und wurde damals zu der neugebildeten Provinz Südpreußen geschlagen, deren Verwaltung nicht von der Bromberger Kammerdeputation ressortirte, sondern ihre eigene Behörde, die südpreußische Kriegs- und Domainenkammer in Posen hatte.

Beide Verwaltungen dauerten aber nur bis zum Tilsiter Frieden, dem 9. Juli 1807, durch welchen der Netzdistrict und Südpreußen unter Königl. sächsische Regierung kamen, und dem neugebildeten Herzogthume Warschau zugetheilt wurden. Letzteres bestand jedoch auch nur bis zum 8. Juni 1815, als infolge des Wiener Tractats vom 3. Mai 1815, des Patents des Königs Friedrich Wilhelm III. von Preußen und der Entsagungsacte des Königs von Sachsen vom 22. Mai 1815 das aus dem Netzdistrict und dem größten Theile des ehemaligen Südpreußens neugebildete Großherzogthum Posen förmlich von Preußen wieder in Besitz genommen wurde. Es erfolgte dann die Eintheilung dieser neuen preußischen Provinz in die zwei Regierungsbezirke Bromberg und Posen in der Ausdehnung von resp. 214,8 □M. und 321,5 □M., wie sie solche jetzt noch haben.

b) Vor dem J. 1773 gab es keine Volksschule in dem Landestheile von Polen, der damals zuerst unter preußische Verwaltung kam, nämlich in dem vorbe-

zeichneten Netzdistrict, in dem übrigen Theile des jetzigen Bereichs des Bromberger Regierungsbezirks aber nicht vor der zweiten Theilung Polens 1793. Die Einwohner waren Polen mit verhältnismäßig geringer Ausnahme der eingewanderten Deutschen und Juden. Ihre Sprache und Sitte war polnisch, ihre Confession die römisch-katholische. Sie theilten sich in Edelleute, Leibeigene und Geistliche. Die Edelleute waren allein Eigenthümer des Grund und Bodens, den ihre Leibeigene, als ihre Knechte, für sie bebauen mußten. Sie wiesen dafür den letzteren, wozu auch ihre Familien gehörten, ein Stück Land an zur eigenen Bewirthschaftung in den Tagen und Stunden, in denen sie ihrer Dienstleistungen nicht bedurften. Sie gaben ihnen dazu auch Wohnhütten, Vieh und alle Ackergeräthschaften, welche Gegenstände jedoch sämmtlich Eigenthum der Edelleute blieben, die für deren Anschaffung und Ergänzung allein zu sorgen hatten, während es ihrer Willkür überlassen blieb, diese Wirthschaften zu erweitern, zu verengen oder zu vertauschen. Die Handwerker und Gewerbtreibenden gehörten, wenn man die wenigen freien Städtebewohner und Juden abrechnet, zu den Dienstleuten der Edelleute, von denen sie beliebig angenommen und wieder entlassen wurden. Einen selbständigen Bauern- oder Bürgerstand gab es nicht. Die Edelleute ließen ihre Kinder größtentheils durch angenommene Privatlehrer in Schulkenntnissen unterrichten, oder sie schickten sie in entfernte Klosterschulen, die außerhalb des Netzdistricts noch bestanden. Bei der preußischen Besitznahme des letzteren wurden Klosterschulen oder Schulen der Piaren, die alle wesentlich nur auf lateinische Sprache und Theologie sich beschränkten, nicht mehr darin vorgefunden. Die hier und da bestehenden Klosterschulen waren während der vieljährigen politischen Stürme, welche den polnischen Staat gänzlich zerrütteten, eingegangen und die Piaren (Piaristen in Oesterreich und Ungarn genannt) hatten sich zurückgezogen. Nur von den verjagten Jesuiten, deren Orden auch durch die Bulle des Papstes Clemens XIV. (Ganganelli) vom 21. Juli 1773: „Dominus ac redemtor noster“ förmlich aufgehoben wurde, war noch eine katholische polnische Schule, Szkola głowna genannt, in der Stadt Bromberg in den Gebäuden des ehemaligen Jesuitencollegiums zurückgelassen, und zwar mit 3 Classen und 3 Lehrern, aber nur wenigen Schülern und in einem sehr verwahrlosten Zustande, so daß ihr ursprüngliches Ziel der Gymnasialbildung bis etwa Tertia bei weitem nicht mehr erreicht werden konnte. Für den Schulunterricht der Kinder der Leibeigenen, Einlieger (Komornik genannt), der Dienstleute und Handwerker wurde in keiner Weise, weder von den Edelleuten noch von den Geistlichen, gesorgt. Ueberall fand man im polnischen Volke die äußerste Verwahrlosung; das Wohlleben desselben bestand nur in der Befriedigung der herrschenden Neigung zum Branntweingenuß. Während im alten Lande des preußischen Staats der Ackerbauer und Handwerker schon darum mehr, als seine dringendsten Lebensbedürfnisse erfordern, arbeitete, um sich, sein Weib, seine Kinder besser zu kleiden, seinen Hausrath mit einem neuen Stücke zu vermehren, seine Wirthschaft ansehnlicher zu machen, oder um mit einem Paar besserer Pferde als sein Nachbar auf dem Markte zu prangen: so dehnte dagegen der Ackerbauer und Handwerker im Netzdistrict seine Arbeit über das dringendste Bedürfnis nur aus, um mehr Branntwein trinken zu können. Die Beförderung dieser Neigung lag im pecuniären Interesse der Edelleute und selbst vieler Geistlichen. Denn nur die Edelleute hatten auf dem Lande und in den kleinen Städten die Berechtigung des Branntweinschenkens (Propination, Schankgerechtigkeit); von ihnen war sie aber in vielen Ortschaften dem Pfarrer als pars salarii übertragen, so daß sie völlig zu deren Parochialeinkünften gehörte, wodurch das Volk an solchen Orten sogar zu dem Glauben kam, durch häufigen Branntweingenuß sich die Absolution vom Pfarrer zu erleichtern. Das schlechte Beispiel vieler von den letzteren in ihrer Lebensweise und die leichtsinnige Verschwendung und unordentliche Wirthschaft der meisten Edelleute trugen aber an sich schon wesentlich bei zur Bestärkung des niederen Volks in seiner Neigung zum Trunke. Wohl hatten die Organisten bei den katholischen Kirchen an mehreren Orten ursprünglich die Verpflichtung,

neben ihren Kirchengeschäften und persönlichen Dienstleistungen für den Pfarrer auch der Jugend Schulunterricht zu ertheilen. Solcher Verpflichtung genügten aber nur sehr wenige und auch diese nur sehr kümmerlich, theils wegen Unfähigkeit, theils weil ihre Pfarrer, von denen sie nach der Kirchenmatrikel ihren Unterhalt empfiengen, nicht darauf hielten, vielmehr ihre Dienstleistungen für sich persönlich und für die Kirche in möglichst ausgedehnter Weise in Anspruch nahmen. Die preußische Regierung fand im J. 1773 im Netzdistrict nur noch 19 solcher Organisten vor, die als katholische Lehrer einige Kinder im Polnischlesen, im Katechismus und zu Hülfleistungen beim Kirchendienst unterrichteten.

c) Es waren jedoch während des dreißigjährigen Krieges und im Anfange des 18. Jahrhunderts viele Deutsche lutherischer Confession aus Schwaben, Westfalen und Pommern in Polen eingewandert, die von den Edelleuten sich Land zur Bebauung angekauft hatten und diesen zu einem jährlichen Zins verpflichtet blieben. Sie bildeten Colonieen, wohnten aber vereinzelt, jeder in der Mitte seiner Ländereien, die er mit einem Zaune umschloß. Sie hießen „Hauländer," in der gemeinen Mundart „Holländer," und führen zum Theil noch jetzt diesen Namen vom polnischen Worte „Olędry," welches ein Feld bedeutet, das nur erst, nachdem alles darauf gewachsene Holz abgehauen war, bebaut werden kann. Sie wurden nicht Leibeigene der Edelleute, sondern waren wirkliche Eigenthümer ihrer Ländereien und nahmen nach freier Wahl sich solche Handwerker, Schneider, Schuhmacher, Schmiede, Tischler an, die deutsch lesen und schreiben konnten. Von diesen ließen sie dann ihre Kinder im Lesen, Schreiben und im lutherischen Katechismus unterrichten, auch sich von ihnen des Sonntags die Predigt aus einer Postille vorlesen. Sie gaben ihnen dafür eine besondere Remuneration und ein Stück von ihren Ländereien zur eigenen Benutzung, während die Beackerung desselben die Colonisten selbst übernahmen. Später bauten sie ihnen auch ein wirkliches Schulhaus, das neben den Wohnungs- und Wirthschaftslocalen des Lehrers noch ein größeres, nur zum Unterricht der Jugend und zur sonntäglichen Andacht der Gemeinde bestimmtes Zimmer enthielt. Mehrere solcher deutschen Hauländergemeinden, wenn auch in meilenweiter Entfernung von einander wohnend, vereinigten sich danach zur gemeinschaftlichen Erbauung einer Kirche und Pfarrwohnung und Berufung und Unterhaltung eines eigenen lutherischen Predigers, dem sie aber kein oder nur wenig Recht der Einmischung in ihre Schuleinrichtung einräumten, weil sie als Stifter und Erbauer ihrer Schulen sich als einzige Herren derselben betrachteten und sich die Befugnis, ihre Schulhalter eigenmächtig ein- und abzusetzen, in keiner Weise wollten beschränken lassen. Dergleichen deutsche lutherische Schullehrer, sämmtlich ohne die mindeste Vorbereitung für ihr Amt, wurden 13 im Netzdistrict beim Eintritt der preußischen Verwaltung im J. 1773 vorgefunden. Mit Zurechnung der vorerwähnten 19 katholischen Organisten als Schullehrer waren daher damals in letzterem überhaupt nur 32 sogenannte Schullehrer, die aber bei weitem nicht wirklichen Volksschulen vorstanden oder fähig gewesen wären, ihnen vorzustehen.

d) Friedrich II. suchte nun zunächst die Bewohner des neu erworbenen Landestheils in Verbindung und näheren Verkehr mit denen seiner alten Provinzen zu bringen. Sogleich nach der Besitznahme desselben ließ er die Netze schiffbar machen und zwischen ihr und dem von Bromberg aus bis zur Weichsel schiffbaren Flusse Brahe den vier Meilen langen Bromberger Canal mit zehn Schleusen von Nakel bis Bromberg anlegen, wodurch er die Flußgebiete der Elbe und Oder mit der Weichsel verband. Der Bau dieses Canals mit den Schleusen wurde am 1. März 1773 begonnen und mit so bewunderungswürdiger Energie betrieben, daß er zugleich mit der Schiffbarmachung der Netze im folgenden Jahre vollendet war, und daß schon im Sept. 1774 die Handelsschiffe auf diesem Wege von Hamburg nach Danzig und der Ostsee fuhren. Es waren aber auch zu diesem Werke viele Colonisten und Arbeiter aus den alten Provinzen des Staats in das Netzbruch und nach Bromberg verpflanzt worden. Für

die Seelsorge der sich mehrenden evangelischen deutschen Bevölkerung sandte der König schon im J. 1773 vier ordinirte evangelische Candidaten des Predigtamts dorthin, die im Netzdistrict vertheilt wurden; einen davon erhielt Bromberg. Letztere Stadt, von den Polen Bydgoszcz genannt, wurde damals eigentlich erst wieder bevölkert; die preußische Regierung fand sie fast einem Schutthaufen gleich, nachdem sie früher blühend, einige Male belagert und zerstört, dann durch die Pest in den Jahren 1709—1711 vollends entvölkert und seitdem nichts geschehen war, um sie aus den Ruinen wieder aufzurichten. Ueber 100 massive Wohnhäuser ließ der König mit Bauhülfsgeldern aus der Staatskasse nun erst dort erbauen. (Vgl. die erste vollständige Geographie und Statistik von West-, Süd- und Neu-Ostpreußen von v. Holsche, Geh. Justizrath und Regierungsdirector, Berlin 1807, Bd. III, S. 139 ff.). Sogleich nach Vollendung des Bromberger Canals sorgte er dann für die Errichtung wirklicher Volksschulen im Netzdistrict. Er hatte vor der Einsetzung der westpreußischen Kammerdeputation in Bromberg den Geh. Finanzrath von Brenkenhof als besondern Commissarius dorthin gesandt, um einstweilen die Verwaltungsgeschäfte für den Netzdistrict zu übernehmen und ihm über die Zustände desselben zu berichten. An diesen erließ er d. d. Potsdam den 6. Oct. 1774 einen Cabinetsbefehl, der zwar nur im ersten Theile sich auf Errichtung der Schulen bezieht, aber auch in seinem übrigen Inhalt Zeugnis giebt von der scharfen Aufmerksamkeit des großen Königs auf das neu erworbene Landgebiet; er lautet wörtlich:

„Vester, besonders lieber Getreuer!

Um zur Ansetzung der in Westpreußen (bezieht sich speciell auf den damals noch dazu gerechneten Netzdistrict) höchst nöthigen Schulmeisters einen sichern Fonds von jährlich 10,000 Rthlr., den ich aus den Landesrevenüen, die zur Erfüllung des dermaligen Etats noch nicht einmal hinreichend sind, nicht nehmen kann, aufschaffen und erweisen zu können, bin Ich gewillet Landgüter des Ertrages von jährlich 10,000 Rthlr., wozu ich das Kaufpretium nicht eher als künftigen Trinitatis anweisen kann, ankaufen zu lassen. Nach dergleichen considerablen Gütern wollet Ihr Euch demnach zum voraus umsehen und mir solche vorschlagen. Sie sollen demnächst mit dem Namen „Schulgüter" beleget, und deren Revenüen obgedachter Maßen zur Salarirung der Schulmeisters angewendet werden. — — —

Ich bin Euer gnädiger König

Friedrich."

In der versprochenen Zeit folgte die Ueberweisung der Summe von 200,000 Rthlr. zum Ankauf solcher Schulgüter, der dann auch bald geschah. Aus den Revenüen derselben wurden an verschiedenen Orten auf dem Lande, und zwar zunächst in Domainendörfern 20 Schulhäuser erbaut, wozu die Hausväter nur die Hand- und Spanndienste zu leisten, aber sonst nichts beizutragen hatten. Von den Domainenländereien wurde das Land mit 4 bis 6 Morgen zur Dotirung dieser Schulstellen unentgeltlich hergegeben und aus den königl. Forsten nicht bloß das Bauholz, sondern auch der jährliche Bedarf von Brennholz mit 6—8 Klaftern für den anzustellenden Lehrer, der außerdem jährlich 60 Rthlr. Gehalt aus jenem Fonds erhielt, kostenfrei verabreicht. An qualificirten Lehrern fehlte es aber im Netzdistrict, man holte sie aus Westpreußen, und zwar 19 katholische und nur 1 evangelischen; denn unter den 20 Schulorten hatte nur einer deutsche evangelische Einwohner, in den übrigen waren die Einwohner Polen und katholischer Confession und die Lehrer mußten dort neben der deutschen Sprache auch der polnischen kundig sein. Schon im J. 1778 waren diese 20 Volksschulen sämmtlich vollständig eingerichtet und eröffnet. Die schulpflichtigen Kinder erhielten dort den nöthigen Unterricht in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen. Es wurde ebenso in den nächstfolgenden Jahren mit der Errichtung neuer Volksschulen aus königl. Fonds fortgefahren, und 1785 erhielt auch die Stadt Bromberg eine deutsche öffentliche Volksschule mit 2 Classen, einem evangelischen Rector und einem Lehrer, wozu der König 2 Häuser aus Staatsfonds hatte ankaufen und einrichten lassen. Die Erbauung

einer evangelischen Kirche dort erfolgte dann 1787. Dem Schulverbesserungsfonds für den Netzdistrict wurden aber 1787 noch die Revenüen aus dem zum Domainenamt Niszewice gehörigen Exjesuitengut Gniewkowice überwiesen, und ein späterer Cabinetsbefehl vom 25. Mai 1799 wandte ihm dann auch die Bestände des damaligen Tabakspensionsfonds (der Tabaksverkauf war ein Regal) und die dazu damals noch bestehenden Auflagen zu, sobald die Pensionen sich nach und nach vermindern, weil das Land selbst (so erklärt der Cabinetsbefehl) auf die Restitution desselben Anspruch hat, und dasselbe solche nicht besser wieder erhalten kann, als durch Verbesserung der Bürger- und Landschulen, seien sie königlichen oder andern Patronats.

e) Es erweckte dies aber die Nacheiferung der adligen Gutsbesitzer und der Gemeinden, und es entstanden nun bald auch auf den Privatgütern öffentliche Volksschulen. Selbst in der damals noch zum polnischen Reiche gehörigen, erst später bei der zweiten Theilung Polens 1793 preußisch gewordenen Stadt Trzemeszno, nahe der Grenze des Netzdistricts, zeigte sich die Wirkung hiervon. Der einsichtsvolle und sehr menschenfreundliche Abt des dortigen Augustinerklosters der regulirten Chorherren von St. Lateran, von Kosmowski, stiftete daselbst aus den reichen abteilichen Einkünften und aus eigenem Vermögen eine öffentliche Schule, eine Art Kreisschule, szkola wydziatowa, später Chorschulinstitut genannt, von 3 aufsteigenden Classen für alle schulfähigen Knaben der Stadt und Umgegend, und mit einem Alumnat für 12 adlige und 8 nichtadlige arme Alumnen, die gänzlich freien Unterhalt und Unterricht dort empfiengen. Er überwies diesem Schulinstitut einige Gebäude in der Stadt zum Eigenthum, und dotirte es mit mehreren abteilichen ländlichen Vorwerken. Als Lehrer wurden nicht bloß Klostergeistliche, sondern auch qualificirte Nichtgeistliche von ihm angestellt mit der Bestimmung, daß die Knaben in der untersten Classe den nöthigen polnischen Elementarunterricht in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen, in den beiden oberen Classen aber den in der lateinischen, deutschen und französischen Sprache, in der Geographie, Geschichte, Mathematik und Naturkunde neben dem in der Religion erhalten sollten. Nachdem der Reichstag zu Warschau und ein päpstliches Breve diese Stiftung genehmigt hatten, wurde das neue Schulinstitut schon am 4. Mai 1776 wirklich eröffnet, und hatte bis zum Tode des Stifters 1804 so gedeihlichen Fortgang, daß die Zahl der Schüler nach und nach auf 300 gestiegen war. Die Anstalt erhielt dann 1805 einen der polnischen Sprache unkundigen, evangelischen Rector Dr. Häge, unter dem sie immer mehr sank und 1808 nur noch 10 Schüler hatte, die in 2 Classen sehr kümmerlichen Unterricht erhielten. Von da ab wuchs sie aber bald wieder unter dem neuen katholischen Rector Meißner bis auf 100 Schüler in 2 Classen.

Angeregt durch die Trzemesznova-Schule errichteten auch die Mönche des Reformatenklosters (Franziskaner) in dem zum Netzdistrict gehörigen Städtchen Pakość, 4 Meilen von Trzemeszno, 1787 eine öffentliche Schule für Knaben in ihrem Kloster mit Genehmigung der preußischen Regierung, welche zugleich einen Zuschuß dazu mit jährlich 24 Klaftern Brennholz und 200 Rthlr. baar zur Unterhaltung eines nicht geistlichen Lehrers für Mathematik und Naturkunde bewilligte. Den Hauptunterricht neben letzterem ertheilten 2 Franziskanermönche unentgeltlich, der Guardian des Klosters war der Rector, ohne daß er jedoch selbst Unterrichtsstunden übernahm. Es wuchs diese Schule bis auf 230 Schüler in 3 Classen und sie erhielt auch bald vom Kloster ein eigenes Gebäude. Es wurde aber hauptsächlich nur lateinische Sprache und die Theologie gelehrt, und dabei zum Grunde gelegt der Lehrplan der früheren polnischen Piarenschulen, nemlich: Grammatik, Syntaxis, Poesis, Rhetorica, Philosophia und Theologia, wenn auch dieser Plan wegen Mangels an Lehrkräften nicht vollständig befolgt werden konnte. Eigentlicher Elementarunterricht wurde nur wenig, und zwar nur in einer besonderen Vorbereitungsclasse (Parva auch Infima genannt) für einige jüngere Schüler von einem Hülfslehrer ertheilt; die Unterrichtssprache war die polnische. Nicht zu leugnen ist es, daß die Pakośćer Schule neben der Trzemesznoer den Sinn

für die Bildung der Jugend in weitem Umkreise erweckte und eine Reihe von Jahren hindurch sehr wohlthätig dafür wirkte. Bei der Einrichtung und Verwaltung der Volksschulen lagen aber nun seit der Emanation des allgemeinen Landrechts für die preußischen Staaten 1794 die Bestimmungen desselben Theil II, Titel 12 §§. 1—53 zum Grunde.

f) Von den jetzigen 9 landräthlichen Kreisen des Regierungsbezirks Bromberg, nämlich: 1) Bromberg, 2) Schubin, 3) Inoweraclaw, 4) Wirsitz, 5) Chodziesen, 6) Czarnikau, 7) Mogilno, 8) Gnesen, 9) Wongrowice, umfaßten die ersteren 6 und die nördliche Hälfte des Kreises Mogilno den Netzdistrict, die südliche Hälfte des Kreises Mogilno mit der Stadt Trzemeszno und die landräthlichen Kreise Gnesen und Wongrowice kamen erst bei der zweiten Theilung Polens 1793 in den Besitz Preußens, wurden Bestandtheile der damals erworbenen Provinz Südpreußen, und der südpreußischen Kriegs- und Domainenkammer in Posen zur Verwaltung überwiesen. Letztere theilte damals dasjenige Landesgebiet, welches die vorbezeichneten 2½ Kreise umfaßten, in die 3 landräthlichen Kreise Powidz, Gnesen und Wongrowice. Man fand darin ganz dieselben Zustände vor, wie sie 1773 im Netzdistrict waren. Sie sind der Wahrheit treu und in sehr ausgezeichneter Darstellung geschildert in dem kleinen Buche: „Einige Gedanken über das Bildungsgeschäft in Südpreußen. Jena 1800 von Zerboni di Sposetti," damals Kriegs- und Domainenrath, später der erste Oberpräsident des Großherzogthums Posen. (Man vergleiche auch: „von Holsche, Geographie und Statistik von West-, Süd-, Neu-Ostpreußen, Band II. Berlin 1804"; und „Südpreußische Monatsschrift 1. Bd., Posen 1802."). Es wurde nun dort mit der Errichtung von Volksschulen in ähnlicher Weise, wie es im Netzdistrict geschehen war, vorgeschritten, so daß in beiden Theilen des jetzigen Regierungsbezirks Bromberg, nämlich im Netzdistrict und in jenen 3 südpreußischen Kreisen zusammen die Zahl der öffentlichen Volksschulen schon auf 267, nemlich 77 katholische und 190 evangelische, gewachsen war, als sie durch den Tilsiter Frieden vom 9. Juli 1807 dem neugebildeten Herzogthum Warschau einverleibt wurden, und von der k. preußischen Regierung an die k. sächsische übergiengen.

g) Letztere setzte sofort in Warschau eine besondere Verwaltungsbehörde für das Schulwesen ein, genannt: Izba Edukacyina, Erziehungsstube. Diese, deren Präsident der Senator und Woiwoda Stanislaw Potocki war, erließ schon am 12. Jan. 1808 eine durchaus zweckmäßige und umfassende „Verordnung über die Errichtung der Elementarschulen in Städten und auf dem Lande" in polnischer Sprache mit deutscher Uebersetzung in 35 §§., welche die Errichtung von Schulen in allen Städten, Flecken und Dörfern anordnen, und genaue Bestimmungen über Schulsocietäten zur Erhaltung der Schulen, über Beaufsichtigung derselben durch Ortsschulräthe, über Schulgebäude und deren Ausstattung, Lehrerbesoldungen, Beitragspflicht der Mitglieder der Schulsocietät, namentlich auch der adeligen Gutsbesitzer, über Qualification der Lehrer, Schulbücher, Schulzwang ꝛc. enthalten.

Diese Verordnung wurde zur öffentlichen Bekanntmachung in alle Städte und ländliche Ortschaften gesandt, und ihr zugleich eine Proclamation ebenfalls in polnischer Sprache mit deutscher Uebersetzung beigefügt, die alle Einwohner, insbesondere aber die Gutsbesitzer und Pfarrer, auf die dringende Nothwendigkeit der Errichtung der Schulen zur besseren Volksbildung hinwies, auch sie zur eifrigen Thätigkeit und Opferwilligkeit für diese aufforderte. In der Proclamation ist aber erwähnt, daß die desfalsigen guten Absichten der früheren sächsischen Regierung in diesen Landen (1697 bis 1763, als sächsische Kurfürsten Könige von Polen waren) durch Kriegsgetümmel vereitelt worden seien, daß jedoch schon „die wohlthätigen von einer fremden und benachbarten Regierung (es ist offenbar die preußische gemeint) neuerlich für die Nationalaufklärung gebrachten Opfer zur Genüge die Wichtigkeit derselben beweisen." So fürtrefflich die Verordnung war, so kam sie doch wegen der kurzen Dauer des Herzog-

thums Warschau und der immer neuen Landescalamitäten, welche die Kriege Napoleons während dieser Zeit herbeiführten, nur wenig zur Ausführung. Gleichwohl blieb sie unverändert während der sächsischen Regierung beibehalten. Man gieng sogar noch weiter durch ein sehr gutes Reglement vom 6. Sept. 1812 wegen Errichtung von Unterkreisschulen d. i. Normalvolksschulen von mehr als einer Classe, deren eine jeder Kreis haben sollte; aber auch dieses Reglement wurde nicht ausgeführt, es blieb vielmehr ungewiß, an welchem Orte eine solche Schule eingerichtet werden sollte. Hemmend für die Förderung des Volksschulwesens wirkte aber schon eine Verordnung vom 27. Nov. 1809, wonach in allen Elementarschulen, selbst in denen, die größtentheils oder nur deutsche Schüler hatten, die polnische Sprache die Unterrichtssprache sein sollte, und zugleich bestimmt wurde, daß derjenige Schullehrer, der nicht in 2 Jahren Polnisch gelernt habe, um in dieser Sprache Lesen, Schreiben und Rechnen lehren zu können, nicht in seinem Posten als Lehrer zu belassen sei. Der Regent und seine Beamten im Herzogthum waren katholisch, und bevorzugten die polnische Sprache in den Schulen zu Gunsten der im Lande herrschenden katholischen Kirche, welche die polnische Sprache neben der lateinischen als eine lingua sacra betrachtete. Auch schon die Bestimmung im §. 29 der Verordnung vom 12. Jan. 1808, „daß die Schulzeit der Kinder bereits mit dem 11. oder 12. Lebensjahre endige," findet ihre Erklärung nur darin, daß in der katholischen Kirche gewöhnlich die Kinder schon in diesem Alter zur Beichte zugelassen werden. Die katholischen Schullehrer wurden nur von der Erziehungsstube ernannt, während die Vocirung der evangelischen den Gemeinden, und deren Bestätigung dem evangelischen Consistorium überlassen war. Die Erziehungsstube kümmerte sich um die evangelischen Schulen fast gar nicht; dagegen erfuhren manche der besseren unter ihnen Druck und Verfolgung von den katholischen Unterbehörden und Geistlichen im fanatischen Eifer. An den meisten evangelischen Schulorten wurden von den Gemeinden Lehrer ohne Prüfung und Bestätigung der Behörden, und ohne irgend welche Vorbereitung für ihren Beruf auf eine gewiße Zeit gegen ein möglichst geringes Honorar angenommen, und darnach beliebig wieder fortgejagt, ohne daß bessere an ihre Stelle kamen.

h) Der Wiener Tractat vom 3. Mai 1815 machte dem ephemeren Herzogthum Warschau ein Ende, und überwies den bei weitem größten Theil desselben an Rußland, den übrigen Theil, bestehend aus dem ehemaligen Netzdistrict und dem ehemaligen Südpreußen, letzteres jedoch mit Ausschluß einiger Gebiete, an Preußen als reoccupirte Provinz unter dem Namen „Großherzogthum Posen". Am 8. Juni 1815 wurde dieses von Preußen in Besitz genommen, und die Verwaltung dem Wirklichen Geheimen Rath Zerboni di Sposetti, einem in der Provinz angesessenen Rittergutsbesitzer, als Oberpräsidenten überwiesen. Es erfolgte bald darauf die Einsetzung der beiden Regierungscollegien der Provinz, des einen in Posen für den südlichen Theil mit 17 landräthlichen Kreisen, den andern in Bromberg mit 9 landräthlichen Kreisen, wie sie oben ad f) schon genannt sind.

i) Die Bromberger Regierung fand in ihrem Departement 1815 nur 289 Elementarschulen vor, und zwar 196 evangelische, 83 katholische, 9 Simultanschulen und 1 jüdische Schule. Da das Herzogthum Warschau, wie ad f) erwähnt, im J. 1807 schon 267 Elementarschulen, nemlich 190 evangelische und 77 katholische, in diesem Landgebiet vorgefunden hatte: so war die Zahl derselben in dem ganzen Zeitraum von 1807 bis 1815 nur um 22, nemlich 6 evangelische, 6 katholische, 9 Simultanschulen und eine jüdische Schule vermehrt worden. Sogenannte höhere Schulen fand aber die Bromberger Regierung in ihrem Bereich im J. 1815 nur die in Trzemeszno, die in Pakość und die in Bromberg. Die in ersterer Stadt, das Chorschulinstitut, war auf 2 Classen mit 2 Lehrern reducirt und hatte 100 Schüler; sie gieng nur wenig über das Ziel einer Elementarschule hinaus, und zwar nur insofern als die vorgerückteren Schüler auch in den Anfangsgründen des Lateinischen und der Geometrie Unterricht erhielten;

die Unterrichtssprache war die polnische. Eben so war die Pakoścer Klosterschule heruntergekommen; sie hatte zwar noch 3 Classen und verfolgte zum Theil noch ihren früheren Unterrichtsplan der alten polnischen Piarenschulen, es fehlte ihr aber an geeigneten Lehrkräften und an Geldmitteln, um in ihren Leistungen auch nur den mäßigsten Anforderungen nothdürftig zu entsprechen. Schon bei der ersten Einrichtung der Anstalt am 16. Oct. 1816 erklärten die Reformaten-Geistlichen, die freiwillig und unentgeltlich den Unterricht ertheilten, daß Alter und Gesundheitsschwäche sie nöthigten, letzteren aufzugeben und die Anstalt zu schließen. Am 13. Mai 1819, bald nach dem Tode des oben erwähnten nicht geistlichen Lehrers für Mathematik und Naturkunde, meldete dann auch der Bischof Gorzeński dem Oberpräsidenten, daß keiner der Reformaten-Geistlichen weder geneigt noch befähigt sei, den Unterricht fortzusetzen, und daß daher die Anstalt beim Eintritt der bevorstehenden Ferien gänzlich geschlossen werden müße. Sie hörte dann auch wirklich auf. Noch in demselben Jahre wurde aber an ihrer Stelle eine Elementarschule, an der es dort ganz gefehlt hatte, mit 2 aufsteigenden Classen und 2 katholischen Lehrern für die Einwohner der Stadt und der nächsten Umgegend errichtet, und dieser die bisherige Staatsunterstützung der Anstalt mit jährlich 200 Rthlr. und 24 Klaftern Holz, sowie das auf dem Klosterhofe befindliche Schulhaus, nachdem es auf königliche Kosten gehörig ausgebaut und eingerichtet war, zum Eigenthum überwiesen.

Die polnische höhere Schule in der Stadt Bromberg, szkola główna, hatte unter der k. sächsischen Regierung zu ihren 3 Classen und 3 Lehrern noch 1 Elementarclasse mit 1 Lehrer erhalten; sie befand sich aber 1815 auch in einem sehr verwahrlosten Zustande, wiewohl sie noch 130 Schüler zählte, die den Unterricht annähernd bis etwa Tertia eines Gymnasiums in polnischer und deutscher Sprache empfiengen. Eine Volksschule hatte diese Stadt mit damals 6000 Einwohnern nicht mehr, wiewohl sie der Sitz eines sächsischen Präfecten und eines Consistoriums gewesen war. Man hatte die dort von Friedrich dem Großen 1785 errichtete öffentliche protestantische deutsche Schule mit 2 Lehrern schon 1808 gänzlich eingehen lassen, und das ihr geschenkte, allmählich baufällig gewordene Schulgebäude zur Militärwache genommen. Indessen vegetirten dort kümmerlich 16 Privatschulen, von denen die drei besten für Knaben von 2 Candidaten der Theologie und 1 jüdischen Lehrer gehalten, resp. 15, 10 und 11 Schüler, die übrigen noch wenigere hatten; von letzteren waren aber 6 nur für Mädchen allein, und 7 für Knaben und Mädchen gemeinsam, denen 2 Schiffer, 1 Schuhmacher, 1 Schneider, 1 Hautboist, eine Gutsbesitzerswittwe und eine Soldatenfrau vorstanden. Unter den 53 andern Städten des Bromberger Regierungsbezirks hatten über $^2/_3$ gar keine Schule.

k) Schon 1816 wurde nun ein evangelischer Schulrath, der bisherige Gymnasiallehrer Reichhelm aus Königsberg, als Mitglied der neuen Bromberger Regierung angestellt, der mit ausgezeichneter Thätigkeit und sehr glücklichem Erfolge an der Organisation des gesammten Schulwesens des Departements arbeitete, bis er im J. 1826 von der Stadt Berlin zu der damals dort neu creirten Stadtschulrathsstelle berufen wurde. Er hatte das Decernat auch über die katholischen Schulen, wiewohl ihm hinsichtlich dieser der katholische Propst von Bromberg, der zugleich als katholischer Consistorialrath im Collegium fungirte, zu assistiren angewiesen war. Das Werk des Reichhelm setzte dessen Amtsnachfolger im Collegium, der evangelische Regierungsschulrath Runge, vorher Director des Cösliner Schullehrerseminars, auch in Bezug auf die katholischen Schulen fort, doch hatte dieser schon in den Jahren 1835—1838 kräftigen Beistand hinsichtlich der letzteren durch den damaligen katholischen Propst von Bromberg, Frank, dem zugleich die katholische Consistorial- und Schulrathsstelle bei der Regierung übertragen war. Nach der Berufung des Frank im J. 1838 zum Domherrn in Posen fiel dem evangelischen Schulrath auch wieder ganz das Decernat für die katholischen Schulen zu, bis endlich 1845 der erfahrene und einsichtsvolle

Director des katholischen Schullehrerseminars in Posen, Nepilly, als katholischer Schulrath bei der Regierung eintrat und das ganze Decernat für die katholischen Schulen übernahm. Dem evangelischen Schulrath verblieb von da ab bis zum Tode des Nepilly, 30. März 1864, nur die Bearbeitung der evangelischen und jüdischen Schulangelegenheiten und der generalia des Schulwesens, während er den letzteren für das katholische Schulwesen nur noch in dessen längeren Krankheiten und bis zur Ankunft des Amtsnachfolgers desselben, des katholischen Pfarrers Lic. Schmidt, Ende Novembers 1864, zu vertreten hatte. Im Juni 1865 erhielt nun auch der evangelische Schulrath Runge, der wegen vorgerückten Alters in seinem 76. Lebensjahre in den Ruhestand getreten war, einen Amtsnachfolger, und zwar den zum Regierungs- und Schulrath ernannten Director des ev. Schullehrerseminars in Steinau a. d. Oder, Jungklaß.

l) Die Bromberger Regierung begann aber bald nach der preußischen Reoccupation der Provinz Posen die Organisation des Schulwesens zunächst in der Stadt Bromberg selbst. Schon am 8. Oct. 1817 wurde dort eine öffentliche Elementarknabenschule mit 4 Classen und 1 Rector und 3 Lehrern, und eine Mädchenschule mit 1 Classe, 1 Lehrer und 1 Lehrerin eröffnet, und von der Stadt mit 2500 Thlr. jährlich zu den Lehrgehältern dotirt. Gleichzeitig trat auch die Umwandlung der vorgefundenen szkola główna zu einem königlichen Gymnasium ein. Die Gründung eines Schullehrerseminars in Bromberg mit 1 provisorischen Rector und 2 Lehrern erfolgte ebenfalls um jene Zeit. Dasselbe war ursprünglich für evangelische und katholische Lehrer gemeinsam bestimmt, wurde aber 1826 mit Berufung des evangelischen Predigers und Rectors Grüzmacher zum Director ein rein evangelisches Seminar von 2 Classen mit einem 2jährigen Cursus. Es blieb in dieser Verfassung das einzige evangelische Schullehrerseminar der Provinz Posen bis zum J. 1865, und erhielt dann unter dem neuen Director Dr. Schneider eine dritte Classe und einen 3jährigen Cursus, nachdem am 20. Sept. 1865 endlich ein zweites evangelisches Schullehrerseminar für die Provinz in Koźmin, Regierungsbezirk Posen, eröffnet war.

m) Als für die Stadt Bromberg, die größte des Regierungsbezirks, kaum die ersten Schritte zur Einrichtung ihres Schulwesens geschehen waren, wurde unverzüglich auch in den nächst größeren Städten Gnesen, Inowraclav, Schneidemühl, Nackel und Czernikau, und auf dem Lande zunächst in denjenigen größeren Dörfern, die noch keine Schule hatten, damit vorgegangen. Die Anfänge waren jedoch in allen diesen Orten ebenso wie in Bromberg selbst ganz unzureichend für das Bedürfnis. Letztere Stadt hatte 1817 schon 6000 Einwohner, und die damals mit großem Kostenaufwande eingerichtete öffentliche Elementarschule war nur auf 300 Knaben und höchstens 100 Mädchen, zusammen also auf 400 Kinder berechnet, d. i. 1/15 der Bevölkerung; während die statistischen Tabellen übereinstimmend mit der vieljährigen Erfahrung genugsam herausgestellt haben, daß die Zahl der schulpflichtigen Kinder zwischen 1/6 und 1/5 der Bevölkerung beträgt. Es bedurften daher in Bromberg mindestens 1000 Kinder des nöthigen Schulunterrichts, während durch jene Schule noch nicht einmal für die Hälfte der schulpflichtigen Kinder der Stadt gesorgt war. Zu der nöthigen Erweiterung der Schule waren dort, wie an andern Orten nicht sogleich die nöthigen Mittel zu beschaffen, und erst nach und nach, als im Laufe der Zeit auch das Wachsthum der Bevölkerung stärkeren Zwang übte, wurde dem Schulbedürfnisse besser genügt. Eine specielle Nachweisung, wie dies successive in den einzelnen Jahren von 1816 bis 1864 überall im Regierungsbezirk geschehen ist, würde zu weitläufig und auch nutzlos sein. Es wird vor der Zusammenstellung des gesammten Resultats zunächst schon genügen, nur an einigen Beispielen den erheblichen Abstand des jetzigen Zustandes des Schulwesens gegen den damaligen darzuthun.

Die Stadt Bromberg hatte bei der preußischen Reoccupation der Provinz 6000 Einwohner, und nach der letzten Zählung am Schluße des Jahres 1864 hatte sie 21,961 Civileinwohner und 1709 Militair, zusammen also 23,670. Es war dort

damals außer den 4 Lehrern der vorerwähnten szkola glówna kein öffentlicher Lehrer und keine öffentliche Schule; erst 1817 erhielt die Stadt eine öffentliche Elementarschule mit 5 Lehrern und 1 Lehrerin. Am Schluße des Jahres 1864 hatte sie aber, ohne die Lehrer am königl. Gymnasium und dem königl. Schullehrerseminar mitzurechnen, 55 Lehrer und 4 Lehrerinnen bei ihren öffentlichen Schulen. Letztere sämmtlich simultan und unter dem Patronat des Magistrats sind folgende: a. eine Realschule erster Ordnung mit 621 Schülern in 13 Classen mit 17 Lehrern und 4 Hülfslehrern; b. eine Bürgerschule mit 228 Schülern in 5 Classen mit 6 Lehrern; c. eine höhere Töchterschule mit 387 Schülerinnen in 9 Classen mit 8 Lehrern und 3 Lehrerinnen. Bei der obersten Classe, Selecta, fungiren außerdem noch 7 Hülfslehrer von andern Schulen; d. eine mittlere Töchterschule mit 304 Schülerinnen in 5 Classen mit 5 Lehrern und 1 Lehrerin; e. vier vorstädtische Elementarschulen für Knaben und Mädchen gemeinsam. Drei dieser Schulen haben jede 300 Schüler in 4 Classen mit 4 Lehrern, und nur 1 von ihnen hat 100 Schüler in 1 Classe mit 1 Lehrer. Zu den öffentlichen Elementarschulen der Stadt müßen aber noch mitgerechnet werden, wiewohl sie nicht städtischen Patronats sind: f. eine Elementarschule der von der unirten evangelischen Kirche sich getrennt haltenden Altlutheraner mit 100 Schülern, Knaben und Mädchen in 1 Classe mit 1 von der Regierung bestätigten Lehrer; g. eine Seminarübungsschule mit circa 100 Knaben und 1 ordentlichen Lehrer.

Da hiernach in diesen Anstalten zusammen 2740 Schüler von 59 Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet werden, so treffen durchschnittlich 46 Schüler auf 1 öffentlichen Lehrer. Die ad a) genannte städtische Realschule gehört zwar schon zu den höheren Schulen, doch ist nur ein geringer Theil ihrer Schüler über das schulpflichtige Alter hinaus, und ihre Vorschule mit 161 Schülern gehört unbedingt zu den wirklichen Elementarschulen. Rechnet man nun hierzu noch die in den eigentlichen Gymnasialclassen des königl. Gymnasiums vorhandene große Zahl Schüler noch schulpflichtigen Alters, und die 130 Knaben in den 3 Classen der Vorschule desselben, die doch zweifellos als eine wirkliche Elementarschule zu betrachten ist, und werden außerdem noch die 250 Kinder, welche die concessionirten Privatschulen besuchen, hinzugezählt: so ergiebt sich, daß für den nöthigen Schulunterricht der sämmtlichen schulpflichtigen Kinder der Stadt, d. i. circa $^1/_6$ der Bevölkerung, nun den gesetzlichen Bestimmungen gemäß gesorgt ist. Auf dem Lande war aber innerhalb einer halben Meile um die Stadt im J. 1816 ebenfalls keine Schule, während nun am Schluße des Jahres 1864 in diesem nächsten Umkreise der Stadt 10 öffentliche Elementarschulen bestanden.

Aehnlich gestaltete sich nach und nach das Schulwesen in den auf Bromberg an Größe zunächst folgenden Städten des Regierungsbezirks, nämlich in Gnesen, Inowraclaw, Schneidemühl, Trzemeszno und Schönlanke. In Gnesen wurde 1816 keine öffentliche Unterrichtsanstalt außer dem dortigen katholischen Priesterseminar vorgefunden. Die Stadt erhielt dann nur erst eine 1classige öffentliche Elementarschule mit einem Lehrer für alle Kinder. Durch die seitdem allmählich fortschreitende Organisation hatte sie aber neben jenem Priesterseminar erreicht: a. ein simultanes Gymnasium mit 259 Schülern in 6 Classen mit 11 Lehrern; b. eine evangelische Elementarschule mit 4 Classen und 4 Lehrern und 1 Lehrerin; c. eine katholische Elementarschule mit 5 Classen und 5 Lehrern; d. eine öffentliche jüdische Elementarschule mit 5 Classen und 5 Lehrern. Die Stadt hatte daher bei diesen Schulen zusammen nun 25 Lehrer und 1 Lehrerin.

Ebenso schritt die Organisation allmählich in Inowraclaw vor, und es hatte diese Stadt zu Ende 1864: a. ein simultanes vollständiges Gymnasium mit 6 Classen und 1 Vorschulclasse mit zusammen 13 Lehrern (worunter 3 Hülfslehrer) und 274 Schülern; b. eine evangelische Elementarschule mit 4 Classen und 4 Lehrern; c. eine katholische Elementarschule mit 4 Classen und 4 Lehrern; d. eine öffent-

liche jüdische Elementarschule mit 3 Classen und 3 Lehrern; zusammen also 24 öffentliche Lehrer.

In Schneidemühl ist das Schulwesen bis dahin gewachsen auf: a. ein simultanes Progymnasium mit 160 Schülern in 5 Classen mit 8 Lehrern (worunter 3 Hülfslehrer); b. eine evangelische Elementarschule mit 8 Classen, nämlich 4 Knaben- und 4 Mädchenclassen, und 8 Lehrern; c. eine katholische Elementarschule mit 3 Classen und 3 Lehrern; d. eine öffentliche jüdische Elementarschule mit 3 Classen und 3 Lehrern; zusammen also hat diese Stadt nun 22 öffentliche Lehrer.

In Trzemeszno wurde das vorerwähnte Chorschulinstitut mit 2 Classen und 2 Lehrern nach und nach immer mehr erweitert, im J. 1834 als ein Progymnasium mit den Gymnasialclassen VI, V, IV und III vom Staate anerkannt, und begann darnach am 1. Oct. 1839 seinen Lehrcursus als ein vollständiges katholisches Gymnasium mit 6 Classen, 9 Lehrern und 256 Schülern. Am Schluße des J. 1862 war es einschließlich einer VII auf 9 Classen mit 16 Lehrern und 460 Schülern gewachsen. Die Schüler waren mit geringer Ausnahme polnischer Abkunft, und die Unterrichtssprache war in den 3 untern Classen die polnische, in den oberen die deutsche. Beim Ausbruch der Insurrection im Königreich Polen 1863 sah sich jedoch die Staatsregierung veranlaßt, dieses Gymnasium zu schließen und dann völlig aufzuheben, weil eine erhebliche Anzahl Schüler aus den oberen Classen sich den Insurgenten in Polen angeschlossen hatte und die besondern Verhältnisse der Stadt Trzemeszno den verderblichen Einfluß der insurrectionellen polnischen Agitationen auf die Jugend unterstützten. Am Schluße des Jahres 1864 hatte aber die Stadt noch die schon 1832 errichteten Elementarschulen, nämlich: 1 einclassige evangelische deutsche Schule mit 1 Lehrer; 1 katholische Elementarschule mit 3 Classen und 3 Lehrern; und 1 einclassige öffentliche jüdische Schule mit 1 Lehrer. Die Erweiterung der ersteren beiden Schulen steht in naher Aussicht, und es ist nun auch der Stadt schon anstatt des aufgehobenen katholischen Gymnasiums 1 Rectorschule mit 3 aufsteigenden Classen, aber mit simultanem Charakter, gegeben zur Vorbereitung der Schüler für den Eintritt in Tertia der Gymnasien oder der Realschulen.

In der Stadt Schönlanke war 1816 keine öffentliche Schule; sie hatte aber am Schluße des Jahres 1864 schon erreicht: a. eine höhere Knabenschule mit 4 aufsteigenden Classen und 4 Lehrern, die ihre Schüler bis zum Eintritt in Tertia der Gymnasien vorbereiten; b. eine evangelische Elementarschule mit 5 Classen, 1 Rector und 4 Lehrern; c. eine öffentliche jüdische Schule mit 2 Classen und 2 Lehrern. Auf dem Lande sind außer der großen Zahl inzwischen errichteter evangelischer und katholischer Elementarschulen nun schon in 7 Dörfern, die früher keine Schule hatten, 2classige evangelische Elementarschulen mit 2 Lehrern, und in 2 Dörfern 3classige mit 3 Lehrern.

n) Die Zahl der Einwohner des Regierungsbezirks ist seit dem J. 1817 bis zur letzten Zählung am Schluße 1864 gewachsen von 272,284 auf 540,260, also fast auf das Doppelte. Damals waren unter jener Zahl 93,574 evangelisch, 162,902 katholisch, 15,771 Juden und 1 Mennonit. Das Verhältnis der Zahl der evangelischen Einwohner zu den katholischen war daher ungefähr wie 5 : 9, genauer wie 23 : 40; und im Verhältnis zur gesammten Bevölkerung waren die evangelischen Einwohner noch weit unter der Hälfte, die Juden aber zwischen $^1/_{18}$ und $^1/_{17}$.

Diese Verhältnisse haben sich nun im Laufe der Zeit geändert. Denn am Schluße des Jahres 1864 waren unter den 540,260 Einwohnern: 219,324 evangelischer Confession, 295,375 römisch-katholisch, 10 griechisch-katholisch, 1280 Dissidenten, 13 Mennoniten und 24,258 Juden. Das Verhältnis der evangelischen Einwohner zur Zahl der katholischen ist daher gewachsen auf 90 : 120, das ist wie 3 : 4, während 1817 wenig mehr als nur halb so viel der evangelischen als der katholischen vorgefunden

wurden. Das Verhältnis der Juden zur gesammten Bevölkerung hat sich aber gemindert; es beträgt jetzt nur zwischen $^1/_{23}$ und $^1/_{22}$ derselben.

Die evangelischen Einwohner sind sämmtlich deutscher Abkunft und haben die deutsche Sprache zu ihrer Muttersprache; die katholischen sind aber mit verhältnismäßig geringer Ausnahme polnischer Nationalität und ihre Muttersprache ist die polnische. Im Volke werden daher auch die Bezeichnungen deutsch und evangelisch synonym gebraucht, ebenso wie die Bezeichnungen polnisch und katholisch, und man spricht von einer deutschen Kirche, indem man darunter die evangelische versteht, und dagegen von einer polnischen Kirche, indem man die katholische meint. Die Juden sprechen durchgehends ebenfalls deutsch, und dies gilt auch von den Dissidenten; so daß nur noch ungefähr bei der Hälfte der sämmtlichen Einwohner die polnische Sprache die Muttersprache ist.

c) Die Mischung der Bevölkerung in ihrer Nationalität, Sprache und in ihrem religiösen Bekenntnis machte aber die Organisation des Volksschulwesens besonders schwierig. Die Schwierigkeit wurde noch dadurch erheblich vermehrt, daß die deutsche Bevölkerung hier nicht, wie es in andern Regierungsbezirken der Fall ist, ganze Gegenden für sich allein einnimmt, sondern fast überall untermischt mit der polnischen Bevölkerung gefunden wird. Die Regierung sah sich hierdurch veranlaßt, in den ersten Jahren der Organisation des Schulwesens vorzugsweise S i m u l t a n s c h u l e n für die Einwohner verschiedener Confession zu errichten, und hoffte dadurch schon bei der Jugend die Verschiedenheit der Nationalität allmählich mehr auszugleichen, jedenfalls aber den Grund zu legen zu einem einträchtigen Leben der Deutschen und Polen mit einander. Zu den Simultanschulen wurden damals auch solche Volksschulen gerechnet, die nur e i n e n Lehrer hatten, aber für Kinder verschiedener Confession und Nationalität bestimmt waren; wiewohl der Lehrer doch nicht simultan sein konnte, sondern die Schule nach Maßgabe seiner Confession entweder den evangelischen oder den katholischen Charakter erhielt. Erst später schied man diese Schulen von den Simultanschulen aus, und nannte sie zum Unterschiede davon g e m i s c h t e S c h u l e n, die man dann nach der Confession des Lehrers den evangelischen oder katholischen Schulen zuzählte. Der Begriff S i m u l t a n s c h u l e wurde dagegen auf solche für evangelische und katholische Kinder bestimmte Volksschulen beschränkt, an denen mindestens 2 Lehrer verschiedener Confession fungiren, und jeder den Kindern seiner Confession den Religionsunterricht ertheilt (s. Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens von Beckedorf 1826 Bd. 4, S. 6). Es stellte sich aber schon nach einigen Jahren heraus, daß durch die Simultaneen bei den Elementarschulen die Hoffnung, die Eintracht zwischen den Einwohnern verschiedener Confession und Nationalität zu befördern, sich nicht erfüllte, und daß selbst abgesehen von der mangelhaften Befriedigung des religiösen Bedürfnisses der Jugend in Simultanschulen, im Bromberger Regierungsbezirk besonders die Verschiedenheit der Muttersprache der evangelischen und der katholischen Kinder den Erfolg des Unterrichts auch bei dem besten Lehrer lähmte. Die polnischen wie die deutschen Kinder waren zunächst in ihrer Muttersprache zu unterrichten, und es durfte die polnische Sprache nicht unterdrückt oder vernachläßigt werden, weil dies entgegen gewesen wäre dem Willen und Versprechen des Königs bei der Wiederbesitznahme der Provinz in der Proclamation an die Einwohner vom 15. Mai 1815: „Ihr werdet meiner Monarchie einverleibt, ohne eure Nationalität verleugnen zu dürfen. Eure Sprache soll neben der deutschen in allen öffentlichen Verhandlungen gebraucht werden." Der Lehrer an einer Simultanelementarschule mußte daher den Unterricht in beiden Landessprachen ertheilen und war beständig genöthigt, was er soeben gesagt hatte, aus einer Sprache in die andere zu übersetzen, wodurch er in seinem Fortschreiten beim Unterricht, auch selbst mit völliger Kenntnis beider Landessprachen, erheblich aufgehalten wurde, und natürlich auch die Schüler in ihren Fortschritten zurückblieben. Es nöthigte daher schon die verschiedene Muttersprache der Kinder die Simultanschulen, wo es die Verhältnisse nur irgend gestatteten, wieder in Confessionsschulen zu trennen. Die Ein-

richtung der letzteren wurde von der Regierung vollends systematisch verfolgt, als bei der Aufhebung des St. Johanniskreuzherrenklosters in Gnesen, dessen Fonds zur Verbesserung des Schulwesens der Stadt verwandt werden sollten, der König durch die Cabinetsordre an den Minister des Cultus vom 4. Oct. 1821 sich gegen die Errichtung der Simultanelementarschulen ausgesprochen, und der Minister darnach folgendes Circularrescript an sämmtliche Regierungen der Monarchie vom 27. Apr. 1822 erlassen hatte:

„Die Erfahrung hat gelehrt, daß in Simultanschulen das Hauptelement der Erziehung, die Religion, nicht gehörig gepflegt wird, und es liegt in der Natur der Sache, daß dieses nicht geschehen kann. Die Absicht, durch solche Schulen größere Verträglichkeit unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu befördern, wird auch selten oder niemals erreicht; vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verschiedener Confession oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde hinreißt, anderer Uebel, die mit Simultanschulen verbunden sind, nicht zu gedenken. Des Königs Majestät haben dieser Ansicht des Ministerii in der Cabinetsordre vom 4. Oct. v. J. ausdrücklich beizupflichten geruht. Dergleichen Anstalten können daher nicht Regel sein. Ausnahmen finden statt, wenn entweder die offenbare Noth dazu drängt, oder wenn die Vereinigung das Werk freier Entschließung der von ihren Seelsorgern berathenen Gemeinden ist, und von der höheren weltlichen und geistlichen Behörde genehmigt wird."

p) Hierauf beriefen sich nun auch fortdauernd die Geistlichen beider Confessionen in ihren Oppositionen gegen die schon bestehenden oder noch zu errichtenden Simultanschulen. Wohl erfolgte später auf Veranlassung einer Remonstration des Oberpräsidenten der Provinz Posen gegen die Errichtung von Confessionsschulen statt einer Simultanschule in den kleinen Städten mit confessionell gemischter Bevölkerung die modificirende königl. Cabinetsordre an den Minister des Cultus vom 23. März 1829, welche also lautet:

„Ich lasse Ihnen hierbei einen Auszug aus einem auf meine Veranlassung erforderten Bericht des Oberpräsidenten von Baumann an den Minister des Innern vom 4. und des letzteren an mich vom 25. v. M. über den Schulunterricht in den kleinen Städten des Großherzogthums Posen zufertigen. Der Oberpräsident von Baumann scheint hiernach zu besorgen, daß die von Ihnen getroffene Einrichtung zur möglichsten Organisation von Confessionsschulen statt der Simultanschulen den Erfolg haben werde, daß wegen der getheilten Mittel in den kleinen Städten ein zweckmäßiges Schulwesen weder für die eine, noch für die andere Confession sich werde zu Stande bringen lassen. Ich habe zwar auf Ihren Bericht vom 10. Jan. 1820 in meiner an Sie erlassenen Ordre vom 4. Oct. 1821 Ihre Ansicht genehmigt, daß die Vereinigung der Schulen weder der einen noch der andern Confession aufgedrungen werde; es kann aber kein Bedenken finden, die Vereinigung zu befördern, wenn der Mangel an hinreichenden Fonds die zweckmäßige Einrichtung von Confessionsschulen hindert und die Gemeinden beider Confessionen über die Organisation einer Simultanschule einverstanden sind. Ich trage Ihnen auf, hiernach den Gegenstand noch besonders zu prüfen, und den Oberpräsidenten von Baumann mit der erforderlichen Anweisung zu versehen. Dem Minister des Innern habe ich empfohlen, mit thätiger Obsorge auf die Localbehörden in den kleinen Städten einzuwirken, damit sie sich nach Kräften bemühen, den Kostenaufwand zur Verbesserung des Elementarschulwesens herbeizuschaffen."

q) Die hierin ausgesprochene Milderung des vorbezeichneten Circularerlasses vom 27. April 1822 blieb jedoch ohne allen Erfolg, weil das Einverständnis der Gemeindeglieder beider Confessionen als Bedingung der Errichtung einer Simultanschule stehen geblieben, und solche wegen der verschiedenen Nationalität, Sprache und Con-

fession beider Parteien und ihrer darauf beruhenden, beharrlichen Opposition gegen einander nicht zu erreichen war. Der Einfluß der Geistlichen unterstützte fortwährend die gegenseitige Befehdung und diese steigerte sich noch, als infolge der polnischen Revolution in Warschau am 29. Nov. 1830 die insurrectionellen Bewegungen auch im Bromberger Regierungsbezirk um sich griffen. Es wurden darnach viele der angesehensten Rittergutsbesitzer polnischer Nationalität zur Confiscation ihrer Güter verurtheilt, weil sie gegen ausdrückliches königliches Verbot in das Königreich Polen übergetreten waren und an den dortigen Kämpfen gegen die russischen Heere thätig theilgenommen hatten. Auch nach endlicher Besiegung des weit verbreiteten und sehr blutigen Aufstandes im Königreich Polen, und nachdem dann durch die Gnade des Königs jene Confiscation der Güter in Geldstrafen umgewandelt war, milderte sich nicht die sehr feindliche Stimmung der Polen gegen die Deutschen, das ist der katholischen gegen die evangelischen Einwohner des Regierungsbezirks; sie dauerte vielmehr fort mit kurzen Unterbrechungen bis zur neuesten Zeit. Sie fand bei den Polen neue Nahrung, als im J. 1833 die Secularisation der im Bezirk noch vorhandenen katholischen Klöster erfolgte, wuchs an Heftigkeit seit dem Eintritt der erzbischöflichen Wirren wegen der gemischten Ehen im J. 1837, infolge deren endlich ihr Erzbischof von Gnesen und Posen, von Dunin 1839 verhaftet und auf die Festung Colberg abgeführt wurde. Die beständigen Aufreizungen von einflußreichen emigrirten Polen, um ein selbständiges polnisches Reich wieder herzustellen, erzeugten dann 1846 einen bewaffneten Aufstand gegen die Staatsregierung, und führten, als dieser kaum unterdrückt war, schon 1848 einen blutigen Kampf zwischen einem organisirten polnischen und dem preußischen Heere herbei, während dessen fast überall die deutsche Bevölkerung gegen die polnische sich bewaffnet halten mußte. Das polnische Kriegsheer wurde zwar bald besiegt und aufgelöst, aber die geheimen Agitationen zur Wiederherstellung eines selbständigen polnischen Reiches hörten nicht auf bei der polnischen Bevölkerung seitens der angesehensten polnischen Gutsbesitzer und der katholischen Geistlichen der Provinz und zwar im Zusammenhange mit den von der polnischen Nationalpartei im Königreich Polen dazu angeordneten Maßregeln. Das Jahr 1863 sah schon wieder im Königreich Polen einen offenen Krieg zwischen den polnischen Insurgenten und den russischen Heeren, der bis in das Jahr 1865 fortdauerte und eine lebhafte Aufregung der diesseitigen polnischen Bevölkerung gegen die deutsche und gegen die preußische Regierung selbst unterhielt.

r) Diese so äußerst hemmend auf die Errichtung neuer Volksschulen wirkenden Ereignisse gestatteten nur neue Confessionsschulen zu Stande zu bringen; sie trugen aber auch andererseits wesentlich dazu bei, die Trennung der noch vorhandenen Simultanschulen in Confessionsschulen zu befördern, so daß am Schluße des Jahres 1864 im ganzen Regierungsbezirk, trotz der überall so sehr gemischten Bevölkerung, nur noch 7 wirkliche Simultanschulen vorhanden waren. Letztere sind sämmtlich in der Stadt Bromberg selbst, in der die deutsche Sprache die herrschende ist und die katholischen Einwohner sehr erheblich die Minderzahl bilden. Dagegen ist die Anzahl der gemischten Volksschulen, die nur 1 Lehrer haben, aber neben der weit überwiegenden Zahl Schulkinder von der Confession des Lehrers auch von Kindern anderer Confession besucht werden, noch sehr bedeutend. Sie werden mit seltener Ausnahme nur auf dem Lande gefunden, und nach Maßgabe der Confession des Lehrers zu den evangelischen oder zu den katholischen Schulen gerechnet. Für den nöthigen Religionsunterricht derjenigen Kinder, deren Confession der Lehrer an solchen Schulen nicht ist, wird durch einen benachbarten Lehrer ihrer Confession gesorgt, der ihn wöchentlich einmal, des Mittwochs oder Sonnabends Nachmittag in 2 Stunden hinter einander gegen eine besondere Remuneration unter der Aufsicht seines Pfarrers ertheilt. Die Remuneration dieses Lehrers — gewöhnlich 12 bis 16 Thlr. jährlich — hat in Gemäßheit der Circularverordnung des k. Ministeriums der geistlichen zc. Angelegenheiten vom 13. Febr. 1855 die gesammte Schul-

societät, und nicht etwa nur der Theil ihrer Mitglieder, deren Kinder den besondern Religionsunterricht empfangen, aufzubringen, und die Schulkasse zahlt ihn. In solchen Schulen hat aber der eigentliche Lehrer stets wegen der verschiedenen Muttersprache der evangelischen und katholischen Kinder, d. i. der deutschen und polnischen, mit sehr großen Schwierigkeiten im Unterricht zu kämpfen, die ihn, sei er auch der tüchtigste, im Fortschreiten unvermeidlich hindern.

s) Die k. sächsische Regierung in den Jahren 1807 bis 1815 hatte, wie ad g) schon erwähnt, die polnische Sprache als Unterrichtssprache bei allen Elementarschulen des Herzogthums Warschau, mochten sie von deutschen oder von polnischen Kindern besucht werden, eingeführt. Diesen harten Druck für die deutschen evangelischen Schulgemeinden konnte die preußische Regierung nicht bestehen lassen; sie führte bei den Schulen jener Gemeinden sofort die deutsche Sprache als Unterrichtssprache ein und dehnte dies auch aus auf die gemischten Schulen mit einem evangelischen Lehrer, zu denen außer der Ueberzahl evangelischer Hausväter auch einige polnische katholische mit eingeschult sind. Nur bei den katholischen Schulen und bei den gemischten mit einem katholischen Lehrer, zu denen außer der Ueberzahl polnischer katholischer Hausväter auch einige deutsche evangelische gehörten, blieb die polnische Sprache die Unterrichtssprache. Bei den letzteren waren allerdings die deutschen Kinder immer sehr erheblich im Nachtheil, ebenso wie bei den gemischten evangelischen deutschen Schulen die katholischen polnischen Kinder. Es ließ sich dies aber nur allmählich beseitigen durch ihre Trennung von solchen Schulen bei Gründung neuer Confessionsschulen in der Nähe. Eine Ungerechtigkeit gegen die Polen fand jedoch hierbei nicht statt. Gleichwohl erblickten diese in dem Verfahren der preußischen Regierung gegenüber dem der früheren sächsischen eine entschiedene Begünstigung der deutschen Sprache und eine Beschränkung der polnischen. Auf allen posenschen Provinciallandtagen seit 1827 wurden die Beschwerden der Stände polnischer Nationalität darüber laut und immer dringender trotz der ihnen in den verschiedenen Landtagsabschieden zu ihrer Beruhigung desfalls gegebenen Aufklärungen. Auf eine dahin gerichtete Petition des 5. posenschen Landtags erhielten die Stände endlich in dem Landtagsabschiede vom 6. Aug. 1841 vom Könige folgenden Bescheid: „Unsre Allergnädigste Absicht ist, der polnischen Sprache, als einem von Unsern Unterthanen polnischer Abkunft werth gehaltenen Gute, Achtung und Schutz zu sichern. In diesem Sinne werden Wir Unsern Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten mit näherer Anweisung versehen, damit von der polnischen Sprache neben der deutschen bei dem Unterricht derjenige Gebrauch gemacht werde, der dieser Unsrer landesväterlichen Absicht entspricht."

Die Folge hiervon war die von dem Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten erlassene und vom Könige genehmigte **Instruction für das Provincialschulcollegium und die Regierungen der Provinz Posen in Beziehung auf die Anwendung der deutschen und der polnischen Sprache in den Unterrichtsanstalten der Provinz vom 24. Mai 1842**, die durch die Amtsblätter der Regierungen Posen und Bromberg zur allgemeinen Nachachtung bekannt gemacht wurde und seitdem fortdauernd bei allen Schulen der Provinz zum Grunde liegt. Sie erstreckt sich auf die ländlichen und städtischen Elementarschulen, auf die Schullehrerseminare und auf die Gymnasien und Realschulen. Die Bestimmungen I für die **Elementarschulen auf dem Lande** sind folgende: 1) In allen Landschulen, welche sowohl von Kindern deutscher als polnischer Abkunft in bedeutender Anzahl besucht werden, sollen, soweit die erforderliche Anzahl von Schulamtscandidaten vorhanden ist, nur solche Lehrer angestellt werden, welche sich beim Unterricht sowohl des Deutschen als des Polnischen mit **Fertigkeit** bedienen können; 2) die Lehrer müßen in diesen Schulen von beiden Sprachen in der Weise Gebrauch machen, daß jedes Kind den Unterricht in seiner Muttersprache empfängt; 3) in Schulen, welche **vorherrschend** von pol-

nischen Kindern besucht werden, ist die polnische Sprache, und in Schulen, in welchen vorherrschend deutsche Kinder sich befinden, ist die deutsche Sprache Hauptunterrichtssprache; 4) da die deutsche Sprache den polnischen Einwohnern der Provinz in allen Lebensverhältnissen fast unentbehrlich ist und deshalb in vielen polnischen Gemeinden die Lehrer auch schon bisher auf den Wunsch der Eltern im Deutschen unterrichtet und die Kinder im Deutschsprechen geübt haben: so soll die deutsche Sprache in allen Schulen Unterrichtsgegenstand sein. Ebenso soll auch in vorherrschend deutschen Gemeinden der Lehrer Unterricht im Polnischen ertheilen, wenn es von den Eltern der Kinder gewünscht wird.

II Für die städtischen Elementarschulen lauten die Bestimmungen: 1) In den städtischen Schulen ist der Gebrauch der Unterrichtssprache nach der überwiegenden Abstammung und dem Bedürfnis der sie besuchenden Kinder zu bestimmen. Auch bei diesen Schulen sind, so viel als möglich, solche Lehrer anzustellen, welche beide Sprachen verstehen; 2) in den oberen Classen aller städtischen Schulen muß bei dem hierfür insbesondere sprechenden Bedürfnis des Gewerbe- und Handelsstandes der Unterricht in deutscher Sprache ertheilt und dafür gesorgt werden, daß die Schüler beim Abgange von der Schule sich im Deutschen mündlich und schriftlich geläufig ausdrücken können.

Die Bestimmung für die Landschulen ad I, 4 bei vorherrschend deutschen Gemeinden hinsichtlich der Aufnahme der polnischen Sprache als eines Unterrichtsgegenstandes in den Lehrplan, nämlich: „wenn es von den Eltern der Kinder gewünscht wird," hat es hervorgebracht, daß in sehr vielen evangelischen Landschulen bei Gemeinden, die nur oder doch nur mit sehr geringer Ausnahme aus deutschen Hausvätern bestehen, die polnische Sprache kein Unterrichtsgegenstand ist, sondern aller Unterricht in deutscher Sprache ertheilt wird, weil die Eltern der Kinder die Aufnahme der polnischen Sprache in den Lehrplan theils nicht gewünscht, theils entschieden abgelehnt haben.

t) Die sehr bedeutende Anzahl Juden im Departement erheischte die besondere Fürsorge der Regierung auch wegen der nöthigen Schulbildung der schulpflichtigen jüdischen Kinder. In größerer Zahl beisammen wohnen die Juden auch noch jetzt nur in den Städten des Departements, sie sind in manchen die herrschenden. In Rogowo betragen sie über 1/2 der sämmtlichen Einwohner, in Fordon und Janowiec nahe 1/2, in Witkowo über 1/3, in Chodziesen, Exin, Labischin, Schokken, Inowraclaw nahe 1/3, in Samoczyn und Czarnikau über 1/4, und in Gnesen und Strzelno nahe 1/4 der Bevölkerung. In den ersten 10 Jahren nach der preußischen Reoccupation wurden die jüdischen Kinder überall den successive errichteten christlichen Schulen zugewiesen. Es ergab sich aber, daß dies in allen denjenigen Städten, die im Verhältnis zu ihrer christlichen Bevölkerung eine starke jüdische haben, nicht bloß den jüdischen Kindern, sondern auch den christlichen selbst sehr nachtheilig in ihrer Schulbildung wurde. Die jüdischen Kinder konnten ihren Religionsunterricht in den christlichen Schulen nicht erhalten; an jedem Freitag Nachmittag und am Sonnabend, ihrem Sabbath, sowie an ihren vielen jüdischen Fest- und Feiertagen, die mit den christlichen nicht zusammen fallen, blieben sie aus der Schule fort und die Eltern konnten deshalb nicht bestraft werden. Die Lehrer sahen dann an vielen Tagen sehr bedeutende Lücken in den Abtheilungen ihrer Schüler und wurden im Fortschreiten des Unterrichts erheblich gehemmt. Durch den sehr unordentlichen Schulbesuch der jüdischen Kinder wurden auch die christlichen zu großer Unregelmäßigkeit hierin verleitet, weil sie wußten, daß ihr Lehrer doch im Fortschreiten beim Unterricht verhindert war, wenn die jüdischen Kinder, 1/2 oder 1/3 oder 1/4 der Schülerzahl, fehlten. Seit dem Jahre 1824 wurde daher in solchen Städten auf die Errichtung öffentlicher jüdischer Elementarschulen mit geprüften Lehrern jüdischen Glaubens von der Regierung beharrlich eingewirkt. Sie hatte indessen bei Errichtung jeder Schule dieser Art viel zu kämpfen mit hartnäckiger Widersetzlichkeit der

in ihren rohen Gewohnheiten, besonders in Unreinlichkeit sehr versunkenen jüdischen Gemeinden, deren wenig gebildete Rabbiner als Hauptfeinde einer besseren Bildung der jüdischen Jugend auftraten. Nur an den Orten, wo die Zahl der jüdischen Kinder im Verhältnis zu den christlichen eine sehr geringe ist, blieben sie den christlichen Schulen angeschlossen. Es sind aber seit 1824 bis zum Schluße des Jahrs 1864 nach und nach 32 öffentliche jüdische Schulen im Departement errichtet worden, worunter eine, die in Gnesen mit 5 aufsteigenden Classen, 6 andere mit 3 Classen, 9 mit 2 Classen und 16 mit 1 Classe, so daß diese Schulen zusammen 57 Classen mit eben so viel geprüften Lehrern haben. Von den Lehrern sind 52 jüdischer Religion, die von den jüdischen Schulvorständen berufen, mit förmlichen Vocationen versehen, und von der Regierung in ihrem Amte, ebenso wie die christlichen Lehrer, bestätigt sind. Nur 4 jüdische Schulen, jede mit 1 Classe, sind vom Comité zur Verbreitung des Christenthums unter den Juden der Provinz Posen errichtet, werden von diesem unterhalten, und haben geprüfte christliche Lehrer; der Natur der Sache nach ist bei ihnen der Schulzwang ausgeschlossen und daher auch der Schulbesuch sehr unregelmäßig. Dagegen findet eine musterhafte Regelmäßigkeit des Schulbesuchs statt bei allen übrigen öffentlichen jüdischen Schulen, an denen bestätigte jüdische Lehrer fungiren, und deren Lehrpläne, Etats und Schulvorstände von der Regierung bestätigt sind. Es erfreuen sich diese Schulen eines vorzüglich gedeihlichen Zustandes. Die technische Aufsicht über dieselben führen im Auftrage der Regierung die evangelischen Ortspfarrer, und zwar mehrentheils unentgeltlich; nur an einigen Orten erhalten sie dafür eine etatsmäßige Remuneration von der jüdischen Gemeinde. Jede dieser Schulen hat ihren eigenen Schulvorstand, bestehend aus 3 bis 4 Mitgliedern der jüdischen Gemeinde, dem evangelischen Ortspfarrer und dem Ortsbürgermeister, welcher den Vorsitz führt. In den äußeren Angelegenheiten der Schule stehen die jüdischen Schulvorstände unter dem Landrath des betreffenden Kreises, in den inneren Angelegenheiten aber, nämlich: Unterricht, Schulzucht und Amtsführung des Lehrers unter dem Superintendenten, als dem Kreisschulinspector für die evangelischen Schulen, und es ist auch für sie die von der Regierung auf Grund der Vorschriften des allgemeinen Landrechts erlassene Instruction für die Schulvorstände des Departements vom 21. Febr. 1834 maßgebend.

u) Die Pfarrer, sowohl die evangelischen als die katholischen, sind angewiesen, alle 4 Wochen mit sämmtlichen Lehrern der Elementarschulen ihrer Parochie eine Conferenz über Gegenstände der Amtsverwaltung derselben abzuhalten und dabei auf das Gedeihen der Schulen und die weitere Ausbildung der Lehrer möglichst einzuwirken. Sie sollen auch die specielle Aufsicht führen über die gehörige Vorbereitung der Schulamtspräparanden, die bei einzelnen Lehrern in ihrer Parochie vorhanden sind, und haben alljährlich, gewöhnlich zu Ostern, eine öffentliche Prüfung in jeder Schule ihrer Parochie abzuhalten. Die Superintendenten und katholischen Dekane sind dagegen verpflichtet, mit den jährlichen Kirchenvisitationen in ihrer Diöcese zugleich die Revision der Schulen in den verschiedenen Parochien derselben an Ort und Stelle vorzunehmen und darüber jährlich an die Regierung zu berichten. Das Departement hat weit über doppelt so viel katholische Pfarrer und Parochien als evangelische, und dagegen ungleich weniger katholische Elementarschulen als evangelische, nämlich am Schluße des Jahres 1864 nur 354 katholische und 440 evangelische; es treffen daher auf die einzelnen katholischen Parochien nur wenige Schulen, höchstens 4, auf die einzelnen evangelischen mehrentheils viele, eine, die Bromberger hat sogar 31, eine andere 17, mehrere haben 13. Mit Rücksicht hierauf ist den Superintendenten des Departements, jetzt 8, deren einer 76 Elementarschulen mit 86 Classen, ein anderer 65 mit 69 Classen in seiner Diöcese hat, nachgegeben, in den ausgedehnteren Parochien jährlich nur die Hälfte, beziehungsweise nur ⅓ der vorhandenen Schulen an Ort und Stelle zu revidiren und dabei einen zweijährigen oder dreijährigen Turnus zu beobachten. Die sehr weite Ausdehnung der Superintendenturbezirke, deren der ganze Regierungsbezirk bis zum J. 1840 nur 4,

und der Regierungsbezirk ebenfalls nur wenige hatte, gab auch die Veranlassung zu einer besonderen königlichen Bewilligung durch die Cabinetsordre vom 18. Febr. 1820, wonach die Superintendenten der Provinz Posen die Berechtigung haben, bei ihren Reisen zu den Kirchen- und Schulvisitationen sich der Extrapost auf Kosten der Staatskasse zu bedienen und ihre Fuhrkosten nach dem darauf bezüglichen Reglement für die Staatsdiener bei der betreffenden Regierung zu liquidiren; eine Bevorzugung, wie sie in keiner andern Provinz des preußischen Staats stattfindet.

Die Inspection für die katholischen Schulen führen 16 Dekane, von denen 2 ihren Wohnsitz im Regierungsbezirk Posen, nahe der Grenze des Bromberger Bezirks haben, zu deren Diöcesen aber einige Kirchen und Schulen des letzteren gehören. Diesen 2 und den 5, deren Diöcesen in dem zum ehemaligen Südpreußen gehörigen Theil des Bromberger Departements belegen sind, ist die Staatskasse schon früh bei ihren Kirchen- und Schulvisitationen durch Bewilligung von Jahrgeldern zu Hülfe gekommen, dergestalt, daß jeder 41 Thlr. jährlich zur Unterhaltung eines Vicars, und nach Maßgabe der Anzahl ihrer Parochien 3 Rthlr. für jede erhält; die vorerwähnten 5 Dekane in dem ehemaligen südpreußischen Theile des Bromberger Bezirks beziehen darnach noch jetzt etatsmäßig jährlich resp. 101 Thlr., 86 Thlr., 74 Thlr., 74 Thlr. und 71 Thlr. Vergütung aus Staatsfonds. Dagegen erhalten die 9 übrigen Dekane, die in dem zum ehemaligen Netzdistrict gehörigen Theile des Departements wohnen, obgleich in diesem Theile bei weitem die meisten katholischen Schulen belegen sind, gar keine Remuneration für ihre Kirchen- und Schulvisitationen. Bringt man nun zu diesem Umstande noch in Betracht, daß bei den meisten katholischen Geistlichen des Departements ohnehin schon wenig Neigung zur Förderung des Volksschulwesens gefunden wird: so darf es nicht befremden, daß sie mit geringer Ausnahme fortdauernd nachläßig sich zeigen in der Beaufsichtigung ihrer Schulen, sowie in der gehörigen Controle eines regelmäßigen Besuchs derselben, und daß daher die katholischen Elementarschulen, bei denen überdies die Lehrer die schwierige Aufgabe haben, die Kinder neben deren polnischer Muttersprache auch in der deutschen gehörig zu unterrichten, in ihren Leistungen erheblich zurückgeblieben sind.

v) Es fehlen aber auch, wovon besonders frühere Zeiten die Schuld tragen, noch ungleich mehr katholische als evangelische Elementarschulen im Departement nach dem Verhältnis der Zahl der Einwohner beider Confessionen; wiewohl seit 1815 in den meisten Jahren mehr neue katholische als evangelische von der Regierung errichtet worden sind. Die Zahl der evangelischen Einwohner verhielt sich damals zu den katholischen (s. ad n) wie 5 zu 9; die katholische Bevölkerung bedurfte also fast doppelt so vieler Elementarschulen, als die evangelische. Gleichwohl wurden 1815 von der preußischen Regierung nur 83 katholische Schulen und dagegen 196 evangelische, also nicht halb so viel katholische als evangelische vorgefunden. Nach der letzten Zählung am Schluße 1864 hatte nun das Departement 219,324 evangelische und 295,375 katholische Einwohner, im Verhältnis wie 3 : 4; die Zahl der evangelischen Volksschulen betrug aber 440 und die der katholischen 354, während letztere nach jenem Verhältnis 588 betragen müßte. Es hat sich daher auch aus den alljährlich von dem Generalcommando des 2. Armeecorps an die Regierung mitgetheilten speciellen Nachweisungen der ohne Schulbildung beim Militär eingestellten Mannschaften ergeben, daß stets ungleich mehr katholische als evangelische ohne Schulbildung gefunden werden, und zwar 1864 noch 242 katholische, 43 evangelische und 1 Jude. Indessen hat sich im ganzen doch das Verhältnis der aus dem Departement in das Militär eingestellten ohne Schulbildung gefundenen Mannschaften zur Gesammtzahl der eingestellten überhaupt im Laufe der Zeit sehr erheblich günstiger gestaltet; es betrug in dem Aushebungsjahre $18^{37}/_{38}$ noch $44,_{32}$ %, im Aushebungsjahre $18^{64}/_{65}$ aber nur noch $16,_{30}$ %, während es allerdings im ganzen Staate durchschnittlich nur $5,_{58}$ % war.

w) Besonders große Schwierigkeiten stellten sich der Regierung bei der Beschaffung

der Mittel zur Errichtung und Unterhaltung der neuen Schulen entgegen. Nach dem allgemeinen Landrecht Theil II, Tit. 12, §§. 29 ff. sollen die constituirten Schulgemeinden diese Mittel aufbringen, wenn keine Stiftungen vorhanden sind, wie sie denn überall fehlten. Die Gutsherrschaften auf dem Lande haben nur die Verpflichtung, zu den Schulgebäuden die auf dem Gute, wo die Schule sich befindet, gewachsenen oder gewonnenen Baumaterialien, soweit sie hinreichend vorhanden sind, unentgeltlich zu liefern, und ihre Unterthanen nach Nothdurft bei den laufenden Schulbeiträgen zu unterstützen. Sehr viele Gutsherrschaften hatten jedoch auf ihren Gütern kein Bauholz; sie blieben dann von allen Leistungen zu den Schulbauten frei. Andrerseits protestirten sie fortdauernd gegen die Verpflichtung, ihre Unterthanen bei deren laufenden Schulbeiträgen nach Nothdurft zu unterstützen, weil ein eigentliches Unterthanenverhältnis zu ihnen gesetzlich nicht mehr bestehe. Letzterer Einwand wurde höheren Orts und auch von den Gerichten viele Jahre hindurch als begründet anerkannt. Die Gutsherrschaften auf dem Lande mußten darnach von laufenden Leistungen zur Unterhaltung der Schulen, und sehr viele auch von Lieferung des Bauholzes zu den Schulen ganz frei gelassen werden. Gleichwohl behielten alle das Recht, die Schullehrer auf ihren Gütern zu wählen, der Regierung zur Bestätigung zu präsentiren und für die genehmigten dann auch die Bestallung auszufertigen, wenn sie auch nicht den geringsten Beitrag zur Unterhaltung des Lehrers zu leisten hatten und nicht einmal ein Bauplatz zum Schulhause oder sonst ein Stück Land für den Lehrer gefordert werden konnte. Die preußische Regierung fand aber 1815 große Armut bei den Landgemeinden, die in der Cultivirung ihrer Ländereien noch auf der niedrigsten Stufe standen und durch die vieljährigen Kriegsunruhen hart bedrückt worden waren. In Betracht nun, daß dagegen die k. sächsische Regierung von 1807—1815 durch die oben ad g) erwähnte Verordnung der Erziehungsstube zu Warschau vom 12. Jan. 1808 den Dominien auf dem Lande sehr erhebliche Leistungen für die Elementarschulen aufgelegt hatte, die im preußischen allgemeinen Landrecht fehlten, sah sich die Bromberger Regierung veranlaßt, diese Verordnung noch in den ersten Jahren ihrer Verwaltung zur Richtschnur beizubehalten. Die Dominialverpflichtungen nach derselben waren folgende: §§. 10, 11 und 12. Unentgeltliche Hergabe des Bauplatzes zu sämmtlichen Schulgebäuden und eines Gartens für den Lehrer, sowie sämmtliche Baumaterialien zu den Schulgebäuden ohne irgendwelche Beschränkung, auch sogar die Hergabe der nöthigen Zimmerleute und Maurer; §. 14. Beiträge zu den übrigen Baukosten, zur Umzäunung des Schulgehöfts und Gartens und zur Anschaffung der nöthigen Schulgeräthe; §. 23. Ein Deputat an Getreide für den Schullehrer, wenn sie Bediente haben, deren Kinder die Schule besuchen; §. 24. Unentgeltliche Lieferung des Brennholzes zum Bedarf der Schule, wenn sie Forsten auf ihrem Gute haben, und im Falle letztere fehlen, dann Beiträge zur Beschaffung des Brennholzes. Beschwerden darüber kamen nur selten vor; bei der ersten aber, die zur Entscheidung des Ministeriums gelangte, verwarf dasselbe das Verfahren der Regierung gänzlich durch das Rescript vom 25. Jan. 1819 und gab ihr die bestimmte Anweisung, bei ihrer Verwaltung des Schulwesens ferner nur die Vorschriften des allgemeinen Landrechts zum Grunde zu legen, weil seit der Einführung desselben für die Provinz bei deren Reoccupation alle ältern Verordnungen, wie dies allerdings nicht bestritten werden konnte, aufgehoben seien. Hierdurch war nun die Regierung wieder bei der Errichtung und Unterhaltung der Volksschulen auf die äußerst schwachen und zum großen Theil ganz unsicheren Ansprüche auf die Hülfe der Dominien beschränkt, wie sie vorher näher bezeichnet sind. Vollends mußte sie die Rittergutsbesitzer an solchen Orten, deren Bewohner zu einer Schule auf einem benachbarten andern Gute gehörten, von jeder, auch der geringsten Leistung zur Schule trotz aller Remonstrationen ganz frei lassen. Das Misverhältnis der letzteren, einer Schule auf einem andern Gute associirten Rittergutsbesitzer, änderte erst das Rescript des Ministeriums der geistlichen Angelegenheiten vom 14. Nov. 1853

in einem Specialfalle ab, worin endlich deren Verpflichtung zu den laufenden Schulbeiträgen in demselben Verhältnisse, wie sie andere Societätsmitglieder nach §. 31 Tit. 12, Theil II des allg. Landrechts zu leisten haben, ausgesprochen und es als völlig gleichgültig auf Grund des §. 29 jener Verordnung erklärt wurde, ob sie Kinder haben oder nicht, und ob sie für ihre Kinder die Schule benutzen oder nicht. Bei der generellen Anwendung dieser Entscheidung traten aber zahllose Beschwerden von jenen Rittergutsbesitzern ein, die höheren Orts vorläufig eine Beschränkung ihres Beitrags auf ½ % des Beitrags der andern Hausväter der Schulsocietät zur Folge hatten. Auch darnach hörten die Beschwerden nicht auf; sie wurden von mehr als hundert Rittergutsbesitzern der Provinz beim Landtage angebracht und gaben beiden Kammern wiederholt zu den weitläufigsten Discussionen ohne ein bestimmtes Resultat Veranlassung. Die Angelegenheit wurde im Schwanken und völlig im Ungewissen gelassen, bis im Rechtswege eine Entscheidung des höchsten Gerichtshofes erlangt sein würde. Solche ist nun erst in einem Specialfalle durch das Erkenntnis des Obertribunals vom 14. Juli 1865 erschienen, wodurch die vorerwähnte Entscheidung des Ministeriums der geistlichen rc. Angelegenheiten vom 14. Nov. 1853 vollständig als zu Recht bestehend anerkannt worden ist.

x) Die mehrentheils armen Schulgemeinden mußten unter diesen Umständen und müßen noch jetzt sehr hoch nach ihren Vermögensverhältnissen zu den Schulbeiträgen herangezogen werden. Die Vertheilung der letzteren erfolgt überall nach dem §. 31 Tit. 12 Theil II des a. LR, nur in 3 Städten des Departements wird daneben noch ein geringes Schulgeld pro Kind erhoben, das aber auch den ärmeren Kindern noch ermäßigt oder ganz erlassen wird. Bei allen andern Schulen ist nach dem §. 32 t. c. das Schulgeld pro Kind weggefallen. Bei den Schulbauten ist fast jedesmal, mit nur seltener Ausnahme, die Staatscasse durch außerordentliche Geldunterstützungen im Wege der Gnade und ohne Consequenz für die Zukunft zu Hülfe gekommen; seit mehr als 30 Jahren ist dazu ein besonderer Fonds für die Provinz mit jährlich 6000 Thlr. ausgesetzt, wovon dem Departement Bromberg gewöhnlich 2000 Thlr. jährlich, zuweilen auch noch etwas mehr, zugefallen sind. Auch Gehaltszulagen für die Lehrer erhalten die meisten Schulen aus königlichen Fonds.

Wesentlich zu Hülfe hierbei kam auch das Gesetz vom 8. April 1823 wegen Regulirung der gutsherrlichen und bäuerlichen Verhältnisse im Großherzogthum Posen. Der §. 66 desselben pos. 4 bestimmt: „In jedem Falle, es mag bei der Auseinandersetzung ein Umtausch der Ländereien geschehen oder nicht, muß in Gemäßheit der Gemeinheitstheilungsordnung vom 7. Juni 1821 §. 101 für ein angemessenes Einkommen der Schullehrerstelle gesorgt worden." Das allegirte Gesetz vom 7. Juni 1821 befiehlt aber §. 101: „Bei der ersten auf einer Dorffeldmark eintretenden Gemeinschaftstheilung soll zu der Schullehrerstelle so viel Gartenland, als einschließlich des bisher besessenen zur Haushaltung einer Familie von Mann, Frau und 3 Kindern, und zur Sommerstallfütterung und Durchwinterung von 2 Haupt Rindvieh erforderlich ist, in zweckmäßiger Lage angewiesen werden, dagegen aber auch die der Stelle bisher zuständig gewesene Weideberechtigung auf den Grundstücken der Dorfgemeinde aufhören." Auf Grund dieser Bestimmungen wurde von der Generalcommission in Posen auch an vielen Orten, an denen noch keine Schule bestand, die Errichtung solcher aber von der Regierung beabsichtigt war, Schulland bei den Separationen ausgelegt, das die Regierung zu einem Schulfonds für den betreffenden Ort vorläufig verpachten ließ, bis die beabsichtigte Schuleinrichtung zur Ausführung kommen konnte. Die Schullandpachtgelder wurden gesammelt, zinsbar angelegt und dann zum Schulhausbau verwandt, während der angestellte Schullehrer darnach die freie Benutzung des Schullandes erhielt.

y) Der Provinciallandtag von Posen dankte dem König in einer Adresse vom 29. Febr. 1831 für die Fortschritte, welche das Elementarschulwesen in der Provinz Posen durch Bildungsanstalten für Lehrer, durch Errichtung vieler neuen Schulen und

Verbesserung der vorhandenen gemacht habe. An diesen Dank knüpfte sich die Bitte, nun auch das Einkommen der Elementarlehrer, wenn es thunlich sei, zu verbessern. Die Folge davon war der Befehl des Königs zur Erörterung des nächsten dringenden Bedürfnisses der Provinz an Fonds zur Verbesserung des gesammten Elementarschulwesens, und darauf nach den Anträgen des damaligen Oberpräsidenten Flottwell die Bewilligung eines Schulverbesserungsfonds von jährlich 21,000 Thlr. aus der Staatskasse auf die 10 Jahre von 1833 bis Ende 1842 durch die Cabinetsordre vom 14. Jan. 1833. Durch letztere wurde zugleich bestimmt, daß davon 6000 Thlr. zu Gnadenunterstützungen bei Schulhausbauten, 10,000 Thlr. zur besseren Dotation der Schulstellen in den Städten und auf dem Lande, und 4,900 Thlr. zur Verbesserung der Schullehrerseminare und Unterstützung der Seminarzöglinge jährlich verwendet werden sollte. Die Disposition über die ersteren beiden Summen erhielt der Oberpräsident, und es wurden dem Departement Bromberg aus dem Gnadenbaufonds durchschnittlich 2000 Rthlr. jährlich, aus dem Dotationsfonds für Lehrer 4140 Thlr. jährlich gewährt. Die Disposition über den 3. Fonds wurde aber dem Provincialschulcollegium, in dessen Ressort die Schullehrerseminare gehören, übertragen. Nach dem Ablauf jener 10 Jahre bewilligte die Cabinetsordre vom 27. Febr. 1843 die Fortzahlung noch für das Jahr 1843, und dann die Cabinetsordre vom 27. März 1844 die Fortzahlung noch auf neue 10 Jahre bis Ende 1853, wiewohl mit einigen Modificationen. Es war nämlich inzwischen eine neue Organisation der Gerichte in der Provinz eingetreten, wodurch mehrere kleine Städte, in denen nur Elementarschulen bestanden, der Sitz eines Gerichtscollegiums wurden für den betreffenden landräthlichen Kreis. Es drängte sich nun das Bedürfnis auf, bei den Schulen in solchen Gerichtsstädten mindestens 1 akademisch gebildeten Lehrer anzustellen und eine höhere Classe, Rectorclasse, zu errichten, in der die Söhne der Beamten und anderer gebildeten Hausväter ihre Vorbereitung wenigstens bis zu ihrem Eintritt in Quarta eines Gymnasiums erlangen könnten. Dazu waren schon im J. 1841 durch Cabinetsordre vom 15. Jan. 7000 Thlr. jährlich für die Provinz auf die nächsten Jahre aus einem besondern Dispositionsfonds des Königs bewilligt worden mit der speciellen Bestimmung zur Errichtung von Rectorclassen und Verbesserung des Schulwesens in den Gerichtsstädten. Das Departement Bromberg erhielt davon jährlich 2660 Thlr. für 8 Gerichtsstädte. Diese Bewilligung wurde bei der vorerwähnten Fortgewährung des Schulverbesserungsfonds der 21,000 Thlr. jährlich mit berücksichtigt, so daß letzterer für die Jahre 1844 bis Ende 1853 nun 26,600 Rthlr. jährlich für die Provinz betrug mit der von der früheren Vertheilung in einigen Puncten abweichenden Bestimmung, davon 5600 Thlr. zu Unterstützungen bei Schulhausbauten, 10,000 Thlr. zur besseren Dotirung der Schulstellen in den Städten und auf dem Lande, 7500 Thlr. zur Unterhaltung der Rectorschulen in den Gerichtsstädten und 3500 Thlr. für die Schullehrerseminare und Unterstützung der Schulamtspräparanden jährlich zu verwenden. Beim Ablauf jener Periode erfolgte auf dringende Gesuche die Fortbewilligung dieser 26,000 Thlr. jährlich für die Provinz noch auf weitere 5 Jahre von 1854 bis Ende 1858, und dann abermals auf die 5 Jahre von 1859 bis Ende 1863, jedoch mit der abändernden Bestimmung hinsichtlich des Fonds für die Gerichtsstädte, daß dieser ferner nicht ausschließlich für letztere allein, sondern überhaupt zur Hebung derjenigen städtischen Schulen, die in ihren oberen Classen die Schüler zum Eintritt in die Gymnasien und Realschulen vorbereiten, zu verwenden sei. Auch am Schluße des Jahres 1863 wurde die Bewilligung noch auf die weiteren 5 Jahre 1864 bis Ende 1868 ausgedehnt, aber auch diesmal wie bei den früheren Bewilligungen mit der ernsten Erinnerung, daß er dann zurückgezogen werden würde, weil solche Bevorzugung der Provinz Posen vor allen andern Provinzen des Staats nicht länger zu gestatten sei. Da indessen die Organisation des Volksschulwesens in hiesiger Provinz erst begonnen hat, nachdem schon Jahrhunderte früher in den älteren Provinzen des Staats dafür gesorgt war, dasselbe auch jetzt noch weit zurücksteht hinter dem in letzteren, und

das Fortschreiten darin wegen der verschiedenen Nationalität und Muttersprache der Bevölkerung hier auch ungleich schwieriger ist, als in andern Provinzen: so ist hier auch die Aufwendung größerer Geldmittel seitens des Staates für das Volksschulwesen noch immer ein dringendes Bedürfnis. Es werden auch nach dem Jahre 1868 nahe 100 Schulen des Departements Bromberg, die bisher zu ihrer Subsistenz von Jahr zu Jahr Unterstützungen aus jenem Fonds empfiengen, nicht ohne solche fortbestehen können. Außerdem aber erhalten gegen 200 Schulen laufende Lehrergehaltszuschüsse aus dem Provincialschulfonds und andern königlichen Fonds nach dem Etat der Provincial-Geistlichen- und Unterrichtsverwaltung des Departements, die noch nicht zurückgezogen werden können.

z) Der Circularerlaß des k. Ministeriums der geistlichen &c. Angelegenheiten vom 6. März 1852 hatte indessen durchgängig eine Verbesserung der meist zu kärglich oder doch unzureichend dotirten Lehrerstellen bei den Elementarschulen angeordnet. Es wurden darnach durch Einwirkung der Regierung auf die Schulgemeinden successive fast alle Lehrerstellen des Departements im Gehalt erhöht, so daß in den 13 Jahren von 1852 bis Ende 1864 zusammen die Lehrerstellen mit 36,073 Thlr. jährlich, einschließlich der zu Gelde berechneten Naturalien, besser dotirt worden sind. Diesen Betrag bringen größtentheils die Schulgemeinden selbst mehr auf, als früher, während nur circa 1500 davon aus Staatsfonds fließen. Gleichwohl ist das jährliche Einkommen der Elementarlehrer noch immer viel zu kärglich und unzureichend für ihre nothwendigen Lebensbedürfnisse. Es betrug zu Ende 1864 im Bromberger Regierungsbezirk durchschnittlich auf 1 Lehrer nur 150 Thlr. Nach den im Augustheft 1864 des Centralblatts für die preußische Unterrichtsverwaltung vom k. Ministerium zusammengestellten statistischen Nachrichten über den Stand des Elementarschulwesens der ganzen Monarchie am Schluße des Jahres 1861 war jener Betrag damals 149 Thlr. jährlich für 1 Lehrer, und nur in einem einzigen Regierungsbezirk der Monarchie, dem Cösliner, war er weniger, nemlich nur 139 Thlr. jährlich für einen Lehrer, während die durchschnittliche Besoldung eines Elementarlehrers in allen übrigen Regierungsbezirken sich höher belief, und der Durchschnittsbetrag der Gehälter der Elementarlehrer durch die ganze Monarchie sich auf 210 Thlr. jährlich für 1 Lehrer stellte.

Es wurde jedoch bisher von Jahr zu Jahr der Bromberger Regierung vom Ministerium ein Fonds zu einmaligen, außerordentlichen Unterstützungen hülfsbedürftiger und würdiger Elementarlehrer überwiesen. Derselbe hatte zwar in den einzelnen Jahren einen sehr verschiedenen Betrag, durchschnittlich belief er sich aber doch auf 1200 Thlr. für ein Jahr, und die Regierung erhielt darüber die Disposition. Die Vertheilung erfolgte gewöhnlich mit ²/₃ für die evangelischen und jüdischen öffentlichen Lehrer, und mit ¹/₃ für die katholischen. Es geschah dies nicht bloß darum, weil die Anzahl schon der evangelischen Lehrer allein bedeutend größer ist, als die der katholischen; sondern auch mit Rücksicht darauf, daß die Regierung außer jenen Fonds noch besondere Mittel zu außerordentlichen Unterstützungen nur für katholische Elementarlehrer bei katholischen Fonds, nämlich dem Gnesen-Zniner Stipendienfonds und dem Haronowoer Klosterfonds, zur Disposition hat und dazu verwendet, während für die evangelischen solche besondere Mittel fehlen.

a*) Eine Schullehrerwittwen- und Waisenunterstützungsanstalt für den Bromberger Regierungsbezirk wurde am 1. Jan. 1828, nach einem höheren Orts am 3. Mai 1827 bestätigten Reglement, eröffnet. Es war dazu aus Staatsfonds ein Dotationscapital von 1200 Thlr. bewilligt, und es wurde jeder seitdem definitiv oder interimistisch angestellte Elementarlehrer, sowohl der evangelische als der katholische verpflichtet, derselben als Mitglied beizutreten. Das Antrittsgeld beträgt 3 Thlr., und der in halbjährlichen Raten zu entrichtende Beitrag jährlich 2 Thlr. 10 Sgr. Außer diesen Einnahmen und den Zinsen jenes Dotationscapitals floß der Anstalt nur noch der gewöhnlich geringe Ertrag einer jährlichen Kirchencollecte zu. Die jährliche Pension

für die Wittwen und die Waisen unter 14 Jahren wurde für die nächsten 10 Jahre auf 12 Rthlr. jährlich festgesetzt. Im Laufe der Zeit steigerte sich aber successive der Fonds der Anstalt durch aufgesammelte Ueberschüsse sehr bedeutend, so daß derselbe ohne Erhöhung der Beiträge der Lehrer beim Abschluß des Jahres 1864 schon 67,626 Thlr. 1 Sgr. 10 Pf. betrug, nämlich 66,252 Thlr. 22½ Sgr. Hypothekencapitalien zu 5 %, und 1373 Thlr. 9 Sgr. 4 Pf. baar. Die Pension der Wittwen, welche reglementsmäßig von diesen, wenn sie noch Kinder unter 14 Jahren haben, zur Hälfte mit letzteren getheilt werden muß, stieg daher auch nach jedesmaliger Genehmigung des Ministeriums von den ursprünglichen 12 Rthlr. im J. 1839 auf 14 Thlr., 1847 auf 16 Rthlr., 1851 auf 18 Rthlr., und vom 1. Jan. 1864 ab auf 25 Thlr. jährlich. Bisher ist dieser Betrag noch in keinem andern Regierungsbezirk erreicht, und erscheint, wiewohl davon auch nur 2 Sgr. 1. Pf. auf den Tag fällt, als ein sehr günstiger im Vergleich mit dem Durchschnittsbetrage der Pensionen der Lehrerwittwenanstalten sämmtlicher Regierungsbezirke der Monarchie, der nach der vorerwähnten statistischen Zusammenstellung im Augustheft 1864 des Centralblatts sich nur auf 13 Thlr. jährlich, also 1 Sgr. 1. Pf. täglich stellt. Es ist jedoch bei letzterer Zusammenstellung zugleich bemerkt, daß beim einstigen Eintritt des Beharrungszustandes dieser Anstalten noch eine größere Steigerung der Pensionen möglich werden wird.

b*) Eine Unterstützungsanstalt für emeritirte Schullehrer besteht leider für das Departement noch nicht. Die Pension der letzteren beschränkt sich nach den gesetzlichen Bestimmungen auf ⅓ aus dem Diensteinkommen ihrer Stelle, ohne irgendwelche Rücksicht auf das Dienstalter. Wegen der im allgemeinen noch so kärglichen Lehrergehälter reicht aber dieses Drittel nur selten aus, die emeritirten Lehrer vor Hunger zu schützen, während ihr Amtsnachfolger bei ⅔ des Gehalts der Stelle ebenfalls der Noth preisgegeben ist. Nur hier und da gelingt es, die Gemeinden zur Bewilligung eines Zuschusses für den Emeritus und den Amtsnachfolger zu bewegen. Schon im J. 1833 wurde durch freiwillige Gaben ein kleiner Fonds zur Unterstützung emeritirter Elementarlehrer von der Regierung angesammelt und zinsbar angelegt. Gleichzeitig reichte die Regierung ein vollständiges Reglement zur weiteren Bildung solches Unterstützungsfonds höheren Orts ein, und es wurde dasselbe dort zwar gebilligt, doch der Ausführung darum Anstand gegeben, weil damals die Absicht vorlag, Provincialschulordnungen zu erlassen und dabei auch jenen Gegenstand generell festzustellen. Die darnach emanirte Schulordnung für die Provinz Preußen vom 11. Dec. 1845 enthält darüber aber auch nichts anderes, als daß der emeritirte Lehrer ⅓ der Einkünfte seiner Stelle als Pension erhalten soll, während seinem Amtsnachfolger nur ⅔ derselben verbleiben. Andere Provinzen erhielten eine neue Schulordnung nicht, und es wurde nun höheren Orts die Bildung eines Unterstützungsfonds für emeritirte Elementarlehrer von Jahr zu Jahr verschoben wegen einer in Aussicht genommenen Schulordnung für die ganze Monarchie, und dann wegen des in der Verfassungsurkunde Art. 26 verheißenen Unterrichtsgesetzes. Erst in neuerer Zeit ist nun vom Ministerium ein besonderes Reglement zur Bildung eines solchen Fonds entworfen und soll demnächst den Kammern zur Beschlußnahme vorgelegt werden. Der vorerwähnte von der Bromberger Regierung angesammelte kleine Fonds war aber beim Abschluß des Jahres 1864 auf 388 Thlr. in zinstragenden Staatspapieren gewachsen.

c*) Im Regierungsbezirk Bromberg waren nun zu Ende 1864 vorhanden 833 öffentliche Volksschulen, nämlich: 440 evangelische, 354 katholische, 7 Simultanschulen und 32 öffentliche jüdische Schulen, mit zusammen 962 Classen und 972 Lehrern und 4 Lehrerinnen. Vergleicht man die Gesammtzahl jener Schulen 833 mit den im Jahre 1815 von der preußischen Regierung vorgefundenen 289: so hat sie sich seitdem fast auf das Dreifache vermehrt und es sind in diesem Zeitraum 544 neue öffentliche Volksschulen errichtet worden. In die 962 Classen jener 833 Schulen waren 75,491 Kinder aufgenommen; es kommen daher durchschnittlich auf 1 Classe 78 Kinder, welche

Anzahl immer noch viel zu groß ist. Die Anzahl der schulpflichtigen Kinder im Departement betrug aber damals 79,063. Somit bleiben noch 3572 schulpflichtige nicht eingeschult. Es ist dies ein Beweis, daß noch immer viele öffentliche Volksschulen fehlen, sehr überwiegend die meisten für die Kinder katholischer Confession (s. oben v). Die Schulen des Departements sind aber nicht aus den Kirchen hervorgegangen, wie dies wohl in andern Regierungsbezirken der Fall sein mag, sondern sie sind sämmtlich ohne irgendwelchen Einfluß der Kirche nach Verhandlungen mit den Gemeinden von der Regierung errichtet worden. Bei den evangelischen Schulen hat es im Gegentheil stattgefunden, daß erst neue Parochien gebildet und evangelische Pfarrer eingesetzt worden sind, wo in einer Gegend mehrere evangelische Schulen schon vorgefunden wurden. Es kommt jedoch auch in Betracht, daß außer jenen 833 Volksschulen am Schluße des Jahres 1864 noch 48 concessionirte Privatschulen mit 72 Classen vorhanden waren, die zusammen von 1680 Kindern besucht wurden, so daß sich dadurch die Zahl der noch nicht einer öffentlichen Schule zugewiesenen schulpflichtigen Kinder um beinahe so viel vermindern würde. Von den die Privatschulen besuchenden Kindern ist zwar ein erheblicher Theil schon über das schulpflichtige Alter hinaus; dagegen werden aber auch die unteren Classen der höheren Schulanstalten von vielen Schülern noch im schulpflichtigen Alter besucht. Außer diesen aber befinden sich noch als besondere Unterrichtsanstalten im Bezirk ein evangelisches Schullehrerseminar in Bromberg und ein katholisches in Exin, sowie ein katholisches Priesterseminar in Gnesen, das mit 1 Regens, 2 Repetenten, 1 Lehrer für den Kirchengesang und 20 Alumnen zum ausschließlichen Ressort des dortigen erzbischöflichen Generalconsistoriums gehört.

II. Gesammtgeschichte seit Altenstein.

A. Die Zeiten des Ministeriums Altenstein.

1. Als 1818 der Freiherr von Altenstein die Geschäfte des neu gegründeten Unterrichtsministeriums übernahm, zu dessen Leitung die Geh. Staatsräthe Nicolovius und Süvern als Directoren aus der vormaligen Section des Ministeriums des Innern übergiengen, bildete das ganze Land des gegenwärtigen Staatsgebiets bis auf die nachmals dazugekommenen hohenzollerschen und lauenburgschen Ländchen den Gesammtbereich für seine verwaltende Pflege.

Gewiß müßen große Erwartungen von dem gehegt werden, welcher einem so wichtigen Werke und Amte sich unterzieht, wie das eines Ministers der Unterrichtsangelegenheiten in einem in Sachen der Cultur so hervorragenden Staate, wie Preußen schon damals war.

Aber man muß auch billig sein, nicht allzu streng, wenn man die Thätigkeit eines Ministers der Unterrichtsangelegenheiten von so großen Dimensionen beurtheilt, wie die preußischen schon dem Raume nach sind.

Ein Minister kann nach der Amtsstellung und der Gewalt, die ihm gegeben sind, nur manches, d. h. nicht alles. Freilich soll seine Persönlichkeit der concentrirte Ausdruck des Vertrauens sein, das sein Souverän zu ihm in Absicht der Verwaltung seines Dienstbereichs nach der Intention des Regenten hat, aber auch der Träger eines Vertrauens soll er sein, welches das Volk zu seiner Befähigung hat, die Bedeutung und den Ernst seiner Aufgabe sittlich und sachlich zu begreifen. Das ergiebt eine sehr schwierige Stellung, und er ist fortwährend so übel daran, wie ein Admiral einer Segelflotte, der außer dem, was Wind und Wellen von ihm fordern, auch nach den Bestimmungen sich richten muß, welche er vom Landesherrn, seinem Gebieter, entgegenzunehmen hat. Er kann, er darf nicht immer, wie er möchte, nicht bloß des Ungestüms der Wellen wegen, mit welchem die See ihn umwogt, sondern auch der Weisung wegen, nach welcher er sich als guter Diener zu halten hat.

Der Freiherr v. Altenstein war ein viel zu kluger und feiner Mann, auch bereits

ein zu bewährter Staatsbeamter, als daß ihm bei Uebernehmung der Unterrichtsangelegenheiten, in welchen er zu andern Zeiten bereits gearbeitet hatte, solches nicht vollständig deutlich gewesen sein sollte. Das Jahr 1817 mit seinem Reformationsfest, aus dem das Ministerium durch Cabinetsordre vom 3. November selbst hervorgegangen, hatte allerhand Bewegungen zu den noch ohnehin von den voraufgegangenen großen Weltbegebenheiten hochgehenden Strömungen in der Nation veranlaßt, und allerhand Unternehmungen versucht, die nichts gutes hoffen lassen konnten. Einzelne Heißsporne jener Tage, die durch andere Zeiten zu Kindern verzogener Art geworden waren, glaubten von dem Minister alles fordern zu sollen, woran sie das Volksschulwesen Mangel haben sahen. Der König Friedrich Wilhelm III. aber, so rechtschaffen, wohlmeinend als gewissenhaft, ja peinlich und ängstlich, der, wie er sagt, „um keinen Preis über ein ungebildetes und irreligiöses Volk herrschen möchte," — obschon er die Unternehmungen, welche früher gemacht waren, sehr wohl kannte und würdigte, dieser vortreffliche König, nach so großen und reichen Erfahrungen von 1797—1817, hat es begriffen, wie in Dingen der Bildung und Erziehung plötzliche Erfolge nicht zu erreichen sind und auch nichts taugen, — der König sah zu allen Zeiten alle Wagnisse und Ueberstürzungen ungern, er wollte seiner Zeit Ruhe lassen, sich zu setzen, zu sammeln, zu klären, im Besitz ihrer inneren und äußeren Güter sich zu befestigen, in Gesinnung und Betrachtungsweise zu consolidiren. Es sollte alles mit Bedächtigkeit, Ruhe und Maßhalten in Ausführung gebracht werden, was zu geschehen hatte. Es schien nöthig, die Gährung, welche durch Pestalozzis Anregungen in dem Bereiche des Volksunterrichts herbeigeführt worden war, einerseits nicht zu hemmen, doch andererseits zu temperiren und zu concentriren. Es ist leicht, ungestümen Kräften freien Lauf lassen, aber weise ist es, sie durch Mäßigung regeln. Das ist des Regenten Aufgabe. Parce, puer, stimulis, sed fortius utere loris. — Das war insonderheit des ersten Unterrichtsministers Hauptaufgabe, und eine andere wird ein gewissenhafter Unterrichtsminister an der unabgeschwächten Strebekraft einer begeisterten Jugend und einer ihrer Aufgabe wohlbewußten Lehrerschaft nimmer haben; alles andere bis auf einen Theil der Geldmittel wird die letztere ferner weit aus sich selbst hervorbringen. Damit wird er es nicht jedermann recht machen und wird immer in der Lage sich befinden, miskannt zu werden, aber dem Ganzen wird er dienen, vielleicht nicht für den Augenblick, aber um so gewißer bis in die Zukunft hinein, serit arbores, quae saeclo prosint alteri. Seine Pflanzung wird immer bleiben und ihre Frucht bringen, wenn auch immer etwas zu beschneiden und zu veredeln sein wird. Und das hat er geleistet. Dazu kommt, daß ein Staatsmann das Wetter zur Fahrt so wenig machen kann, wie ein Seemann. Ist die Zeit böse und ungünstig, er kann sich nur in sie schicken, um sie auszukaufen, so gut es geht. Darauf nun verstand sich der Freiherr von Altenstein. Vielleicht war er, wie Eilers meint, christlich noch nicht wieder schon so durchgereift, wie nachmals es andere sein konnten; er war jedoch der Mann, der bei seiner feinen Durchbildung des Geistes ihr bei andern kein Hindernis in den Weg legte. Zu Altensteins Zeiten sind die christl. Charaktere gereift, die nach ihm so wohlgerüstet aus den Furchen der Zeit emporwuchsen und gegenwärtig die Aufgabe haben, mit ihrer christl. Bildung einzustehen. Er mußte die Menschen nehmen, welche für ihn zu seiner Zeit vorhanden waren; ändern konnte er sie nicht. Auch konnte er nur mit den Mitteln und an den Gelegenheiten operiren, welche ihm seine Zeit zuführte. Aus dem blauen Himmel heraus und ins Unbestimmte hinaus baut kein ordentlicher Staatsmann. Mancher durch die Verwaltungsbehörden anderer Zeiten verwöhnte und verzogene Mann, wie z. B. Harnisch von 1812—14, findet unter Altenstein manches nicht so, wie er es sich gedacht hat, und bezeigt sich, vielleicht mit Unrecht, unzufrieden.

2. Im Lande und Volke war Schul- und Bildungsinteresse seit 1808 nicht vergeblich geweckt worden, durch die Bestrebungen der Behörden nicht weniger, als durch die Dienste der damals in Wirksamkeit stehenden hervorragenden Schulmänner. Es konnte

nicht mehr darauf ankommen, die Masse mit einem Sauerteige zu würzen, als vielmehr diese vorhandene Masse ins Nutzbare auszugestalten. Wenn nun auch nicht alle Provinzen auf gleich hoher Entwicklungsstufe hinsichtlich ihres Volksschulwesens stehen konnten, aus nationalen, historischen, confessionellen, ökonomen und geographischen Gründen, und selbst die einzelnen Regierungsbezirke in denselben eine sehr mannigfaltige Abschattung zwischen Licht und Dunkel zeigen mochten: so war das ganze Land doch einem wohlgedüngten Garten gleich, der seiner Bestellung von Jahr zu Jahr im Frühlinge nach einer einheitlichen Weisung gewärtig ist; und die Bedürfnisse, welche jeder Landestheil hatte, waren jedermann kund, der von der Schule etwas verstand. Ein fast überreichlicher Behördenapparat stand entweder schon in den Provinzen in Bereitschaft oder wurde nach und nach ausgebildet, um auf Inneres oder Aeußeres an den Einrichtungen des Volksschulwesens warnehmend oder maßgebend seine Kraft zu richten. Jede der acht Provinzen hatte ihren Oberpräsidenten, und haben sich wie in der ersten Zeit v. Schön, v. Merckel, Sack, v. Vincke, v. Bassewitz, durch alle Zeit und fast in allen Provinzen Flottwell, segensreich und bedeutend erwiesen, — außer ihren Consistorien und geistlichen Behörden, welchen anfänglich das Innere des Schulwesens zur Bearbeitung zugewiesen war, ihre Regierungen, welche das Aeußere in denselben warnahmen, bis die Theilung der Geschäfte dahin verändert wurde, daß einer 1826 neugeschaffenen Behörde, dem Provincialschulcollegium, die Leitung des Gelehrtenschulwesens und der Seminarien in den betreffenden Provinzen, der Bezirksregierung aber die Leitung des gesammten niederen Schulwesens ihres Bezirks zugewiesen wurde. Jedes Schulcollegium erhielt neben einem die Sachen des höheren Schulwesens bearbeitenden Rath, der früher in Gymnasien gestanden hatte, auch Räthe, welche mit dem Volksschulwesen genau bekannt waren. Es ist Preußens Verdienst auch bei der neuen Belebung des Volksschulwesens im Steinschen Geist zuerst eigene Schulräthe ernannt und ihnen eine würdige Stellung gegeben zu haben (Harnisch Stdp. 164 ꝛc.). Wer möchte nicht diese verdienstvoll gewordenen ersten Männer aufzählen! Wir nennen die verstorbenen uns bekannt gewesenen Vertreter in Schlesien Gaß, Scheyde, Michaelis; in Brandenburg v. Türk, Otto Schulz, Lange, und den noch lebenden Striez; in Westfalen Natorp, am Rhein Graßhof senior, Lange; in Posen Kießling, gegenwärtig in Berlin, den noch lebenden ehrwürdigen Runge in Bromberg; in Sachsen Weiß, Zerrenner; in Pommern Bernhardt u. a.

In den Regierungen bearbeiteten schulverständige Männer als Räthe die betreffenden Angelegenheiten. Näher den wirklichen Schulen standen die Superintendenten und Kreisschulinspectoren, die ersteren für die evangelischen, die letzteren für die katholischen Schulen ihrer Ephorie; desgleichen die Landräthe in ihren Kreisen; in den einzelnen Ortschaften geben, wie in Städten Geistlichkeit und Magistrat die Organe zur Aufsicht und Administration der Schule, in den Dörfern der Geistliche und ein Schulvorstand. Zu bedauern ist es, daß für den Lehrer in der Localschulbehörde noch kein Platz hat ermittelt werden können; aber gewiß ist, daß mit einer seltenen ernsten Beeiferung und Ordnung an der Ausrichtung des einzelnen Dienstes im einzelnen Falle jede Behörde in dem, was in ihrem Dienstbereiche lag, thätig war. So geschah allerwärts so unendlich viel Gutes und Zweckmäßiges, als nur immer nach Gelegenheit und Mitteln möglich war, und weil Trägheit, Saumseligkeit und Gewissenlosigkeit nirgend ungerügt walten durften und persönliche Wirksamkeit ermöglicht war, so waren von dieser verwaltenden Thätigkeit der Regierung im Schulwesen allerwärts ohne Mühe die schönsten Zeichen der Besserung zu erkennen. Es waren die ursprünglich gelegten Keime zu kräftig, auch die Behörden waren viel zu sehr von der Nothwendigkeit gehöriger Bildung im Volke überzeugt, und es schien, als ob die Einhaltsordres und Mäßigungsweisungen von den oberen Behörden nur mit Widerstreben und selbst ohne ihre innere Einwilligung gegeben worden seien: als daß die sogenannte Reactionszeit viel Nachtheil hätte bereiten können. Wir finden, daß im Frühlinge, wenn dem

Städter die Tage rauh scheinen, dieselben sehr vortheilhaft sind für die Saaten, weil die letztern, anstatt geil und üppig emporzuschießen, dann Zeit finden, unter sich zu wurzeln und Nebentriebe von der Wurzel auszusenden. So auch hier. Das Land wurde von Jahr zu Jahr immer mehr voll von Lehrern, Schulen, Anstalten und Bestrebungen wie nie zuvor und gelernt wurde Tüchtiges, Rechtschaffenes, wie wir dessen alle lebendige Zeugen sind, vielleicht nur in allzu großer Mannigfaltigkeit, ja divergirender Verschiedenheit. Mit dem Ministerium selbst war aber ein Centrum vorhanden, von welchem erwartet wurde, daß von ihm aus in einer entschiedenen Kraft nach Osten und Westen der Monarchie, den verschiedenen Bedürfnissen entsprechend, doch zur Einigung hinstrebend, werde gewirkt werden; und es hat an keinem wesentlichen Gute dem zu fördernden Schulwesen in der Wirklichkeit gefehlt; dasselbe ist im steigenden Fortschreiten, Ausbreiten und Gedeihen gewesen und verblieben und für die Einigung im Geiste vorbereitet worden. Die leitenden Männer und namentlich Süvern brachten aus ihrer früheren Amtsstellung den vielleicht zu früh erfaßten Glauben an die Erforderlichkeit mit herüber, ein Gesetz erlassen zu sollen, welches das gesammte Schulwesen, also auch das niedere, in allen Provinzen nach einer einheitlichen Grundlage in seinem Rechte, Dienste, Gange und Ziele rc. feststellte und regelte, und der genannte verdiente Staats- und Schulmann erhielt nicht bloß den Auftrag, einen Entwurf zu einem solchen Schulgesetz zu machen, sondern er entledigte sich dieses Auftrages auch in einer Arbeit, welche aus 113 Paragraphen besteht. Die Bezirksregierungen in den Provinzen erhielten im J. 1818 noch vom Ministerium die Veranlassung sich gutachtend zu dem übersendeten Entwurf zu äußern. Der Süvernsche Entwurf hat unseres Wissens bis jetzt eine volle Veröffentlichung nicht erfahren, aber die Schulordnung, welche hienach der verdienstvolle Schulrath Graßhof 1818 in Cöln für die damalige Provinz Cleve-Berg gemacht hat, hat uns vorgelegen.

Harnisch sagt (Stdp. 51): „Leider kam das Gesetz nicht zur Ausführung, und," so meint er, „dies war ein Mehlthau, der mit einem male auf das preußische Volksschulwesen fiel." Daß das Schulgesetz keine Sanction erhielt, war keine isolirte, sondern eine aus der Stimmung der Zeit hervorgegangene Thatsache. Der König und seine Minister mochten sich ihres rechtschaffenen Willens so deutlich und lebhaft bewußt sein, daß ihnen nichts überflüssiger erscheinen mochte, als die lebendige, thatsächliche Rechtlichkeit ihrer Absichten und Ideen in die Schranke eines Gesetzbuchstabens zu fassen. Die Verwaltung entwickelte sich deshalb nach den Grundbestimmungen, welche landrechtlich zu Recht bestanden, oder nach den Bedürfnissen, deren Befriedigung der Tag abverlangte, nach dem Ermessen der auf Erfahrung gegründeten und mit Wohlmeinen verbundenen Sachkenntnis, die einer so redlichen, besorgten und bedächtigen Staatsbehörde niemals entstehen kann, wie eine jede in unserm Staate ist.

3. Die Bildung des Herrn v. Altenstein, sagt Harnisch, der lange unter Altenstein stand, sein Sinn für alle Künste und Wissenschaften machten ihn ganz geeignet zur Leitung seines Ministeriums, aber, fährt derselbe fort, er war kein kräftiger Director, kein sparsamer Wirth und ein Fabius cunctator. „Er wich hin und her, obgleich inwendig er sich immer treu blieb; er vertraute seinen Räthen etwas an, ließ sie auch wohl herrschen; sie waren oft mit ihm unzufrieden, wie sein König und wie diejenigen, welche unter seinem Ministerio standen; aber er trug die Last des Tages, lootste hin, lootste her, suchte allmählich das Schiff, wenn auch nur langsam, durch die Brandungen zu bringen, und dabei so viel als möglich zu retten" u. s. w. „Gewiß ist, daß er manche verwickelte, vielfach angefeindete Sache durch weises Cunctiren erhalten und wesentlich gefördert hat" (Eylert). Daß aber manches, sagt Harnisch, sich nicht so unter dem Ministerium des Herrn v. Altenstein entwickeln konnte, wie es wünschenswerth war, liegt am Tage, wir mögen nun die Schuld dem Ministerium oder den Umständen zuschreiben. Vieles kam nicht zu Stande, was er aus ganzer Seele wollte, weil er bei einer Opposition wich. Eilers, welcher nach dem Ableben v. Altensteins

in das Ministerium trat, schreibt 1849 in seiner Schrift: Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn S. 7 über Herrn v. Altenstein: „Er war ein Staatsmann im edelsten Sinne des Worts, hochgebildet und für die Förderung des humanen Lebens und der Wissenschaften nicht nur mit Einsicht, sondern auch mit Liebe ausgerüstet; auf kirchlichem Grund und Boden hat jedoch die Bildung seiner Zeit und seines Standes ihn nicht heimisch werden lassen. Hieraus wird man sich die durchgehende misverständliche Auffassung und mangelhafte Ausführung der Intentionen des Königs, der ein aufrichtiger Christ war und sich in seinen kirchlichen Maßnahmen stets von dem Wunsche leiten ließ, das Volk zum biblischen Christenthum zurückzuführen und die Kirche umzubauen, leicht erklären können. Der König hatte ein zu richtiges Gefühl, als daß ihm der kirchliche Standpunct seines Ministers hätte verborgen bleiben können; er fand aber unter den damaligen Staatsmännern ersten Ranges keinen, der bei gleicher Qualification für die geistigen und wissenschaftlichen Interessen des Staats mehr Sinn für die christlich-religiöse und kirchliche Seite gehabt hätte. Von der Ueberzeugung ausgehend, daß das Specifische des christlichen Glaubens in der wissenschaftlich gebildeten und denkenden Welt seinen Halt verloren und nur noch in dem zum Denken unfähigen Pöbel wurzele, suchte A. einen Philosophen, welcher der denkenden Welt unter der Form des Christenthums eine Religion bieten könne, die durch den Schein des Christenthums zugleich dem Volke unanstößig sei. Einen solchen fand er in Hegel." So Eilers Bd. IV. S. 78: „Die Ansichten des Herrn v. Altenstein hatten auch keine Bestimmtheit. Als 1818 der König den Schulvorsteher Plamann, der, wie er der erste wirkliche Pestalozzianer, schon 1806, zu Berlin war, auch überhaupt der einzige verblieb, der den puren Pestalozzismus in seiner Erziehungsanstalt hatte in Anwendung kommen lassen, zum Professor ernannt hatte, schrieb Altenstein an denselben: „„Ich wünsche, daß Sie diese öffentliche Auszeichnung als ein Merkmal der Anerkennung Ihrer bisherigen Verdienste um Unterricht und Erziehung überhaupt ansehen und darin eine Aufforderung finden mögen, in Ihren rühmlichen Bestrebungen zu beharren"" (Bredow. J. E. Plamann S. 42). Im J. 1822 erließ unter dem 29. März derselbe Staatsminister Folgendes in einer Circularverfügung (Aus den Actenstücken zur Geschichte und zum Verständnis der drei preuß. Regulative &c. von Fr. Stiehl. Berlin 1855. S. 45): „Des Königs Majestät haben geruht, in einer auf das Schulwesen eines Regierungsbezirks bezügl. Ordre ausdrücklich zu äußern, daß Allerhöchstdieselben den regen Sinn, welcher sich für das Elementarschulwesen bethätige, nicht anders als beifällig anerkennten, zugleich aber darauf aufmerksam machten, daß solches in seinen Grenzen gehalten werden müße, damit nicht aus dem gemeinen Mann verbildete Halbwisser, ganz ihrer künftigen Bestimmung entgegen, hervorgiengen. — Das Ministerium bringt diese Allerhöchste Willensäußerung deshalb zur Kenntnis sämmtl. Regierungen, damit dieselbe allenthalben zur Richtschnur und zur Befestigung in jenem besonnenen Verfahren dienen möge, welches bei der Einwirkung auf die Volkserziehung niemals vergißt, daß jede Bildung nur stufenweis gefördert werden kann, daß dem Nöthigen jederzeit das Ueberflüssige weichen und daß bei aller Unterweisung auch die künftige Bestimmung derjenigen, welche belehrt werden, im Auge behalten werden müße." — Obgleich Altenstein wohl fühlte, daß es nicht übel sei, wenn die Geistlichkeit einen Einfluß aufs Schulwesen hätte, so dachte er sich doch das ganze Volksschulwesen mehr selbständig, als in Verbindung mit der Kirche. Seine große Humanität bewahrte ihm stets die Gerechtigkeit gegen die, welche man als Pietisten bei ihm verschrie, aber es ist ihm nie klar geworden, „daß die Volksschullehrer ohne eine tiefere, positiv religiöse Bildung so gefährliche Leute werden könnten." „Darum ließ er gutwillig eine Fraction der preuß. Pestalozz. Schule aufkommen, die den für Volksschullehrer sehr bedenklichen Rationalismus in sich nährte und duldete, wie auch die ordinäre Nützlichkeitsschule, obgleich sie innerlich seiner edlen Natur zuwider war."

In der Gegenwart stellen die einen den Freiherrn v. Altenstein als liberal dar,

die andern als reactionär, wie es ihnen eben paßt. Es lassen sich in dem langen Zeitraum, welchen Altensteins Verwaltung einnimmt (1818—1840) unterschiedliche Phasen unterscheiden, welche ebensoviele Perioden ausmachen.

4. Harnisch, der aus eigener Erfahrung schrieb, sagt (Stdp. S. 59): Als eine Segenszeit für das Volksschulwesen muß die des Ministeriums Altenstein betrachtet werden, in der Beckedorf (nachmals geadelt) das Volksschulwesen darin bearbeitete. Er trat, als Süvern kränklich (Stdp. S. 47) und verstimmt wurde, 1819 ins Ministerium und war der erste Mann im Ministerium, welcher das Volksschulwesen und namentlich die Seminarien in seine Hände allein bekam. Männer wie Nicolovius und nach ihm Joh. Schultze hatten, der erstere mit geistlichen Angelegenheiten, der andere mit Sachen der höheren Schulanstalten viel zu viel zu thun, als daß sie dem Volksschulwesen die Eigenthümlichkeit ihrer Intentionen hätten bleibend und unbeirrt einpflanzen können. Wenn mancher mit Befürchtung auf Beckedorf sah, weil ihn, wie Harnisch sagt, die (damalige) Reaction in das Ministerium brachte, so fühlte man doch bald seinen wohlthätigen Einfluß. Er bereisete die Seminarien und hatte seine große Freude über diese Anstalten. Er erblickte darin eine Regsamkeit und Frischheit, wie sie ihm bis dahin nicht im Schulwesen begegnet war. Er erkannte aber auch die Mängel im preußischen Volksschulwesen, er sah, wie die ganze neue Schöpfung ohne rechten Verband mit der Kirche dastand, er fand in einigen Seminarien zu seinem Schrecken den entschiedensten Rationalismus (in den sächsischen) und seinen Augen entgieng es nicht, daß einzelne Provincialbehörden, oder vielmehr einzelne technische Mitglieder für das Schulwesen darin nicht im Stande waren, das vielfach bewegte geistige Leben in den Seminarien geistig und geistlich zu richten. Darum entwickelte er auch Thätigkeit für die Seminarien. Er suchte ihnen größeren Einfluß auf das Volksschulwesen ihres Regierungsbezirkes zu verschaffen, stand mit den Seminardirectoren vielfach in brieflicher Berührung, verschaffte den Directoren und Lehrern an den Anstalten Reisegelder, damit die Geister durch persönliche Berührung sich mehr in Wechselwirkung setzten u. dgl. und wurde ein wahrer Vater der Seminarien, was von den damaligen Arbeitern an diesen Anstalten, welche Farbe sie auch hatten, mit denen der Unterzeichnete zusammengetroffen ist, dankbar gerühmt wurde. Die meisten der älteren Seminarlehrer, wie namentlich der treffliche noch in gesegneter Wirksamkeit stehende Hentschel in Weißenfels u. a., haben ihre Bildung für das Seminarlehreramt durch Beckedorfs eigene Leitung und Weisung erlangt und jeder derselben denkt an den Mann, der durch sein Wohlwollen wie durch seine Umsicht sich das vollste Vertrauen selbst bei den antipodalen Naturen erwarb, noch mit Dankbarkeit und dem Gefühle zurück, daß damals das goldene Zeitalter der Thätigkeit in den preußischen Seminarien, ungeachtet der oben mitgetheilten Circularverfügung, welche v. Altenstein unter dem 29. März 1822 erließ, gewesen sei. Die Seminarien standen, wie zu Süverns besten Zeiten, mit der obersten Schulbehörde des Landes in directem Wechselverkehr. Und hieraus giengen Gesetze und Anordnungen hervor, welche viel Segen gebracht haben. So die unter dem 1. Juni 1826 erlassene Verordnung wegen der förmlichen Entlassungsprüfungen in den Seminarien und der Nachprüfung, wegen Bereisung der Schulen der Seminardirectoren.

5. Beckedorf gab von 1825—27 seine Zeitschrift, die Jahrbücher für das preußische Volksschulwesen heraus, welche, obschon sie nur diese kurze Zeit bestand und im Vergleich zu den in der Gegenwart erscheinenden Zeitschriften einförmiger war, dennoch viel Anregung im Lande unter den für das Elementarschulwesen Interessirten und viel Verständigung zu bewirken begonnen hatte. Nach der Verabschiedung des Herrn v. Beckedorf wegen seines bekanntlich zu Regensburg bei Seiler erfolgten Uebertritts zur katholischen Kirche verlor sie gleichfalls ihren Einfluß, ihren Lebensgeist und ihre Existenz. (Vgl. Stdp. S. 69—70.) Beckedorf, der seinen Abschied nicht gerade erwartet, hatte sich die Verwaltung seines Departements auch als Katholik so ein-

richten zu dürfen geglaubt, daß ein evangelischer Schulmann unter seiner Oberaufsicht die evangelischen Schulsachen bearbeitete. Der Oberlehrer Dreist an den Bunzlauschen Anstalten, der bei Pestalozzi für das Volksschulwesen gebildet worden war, war schon im Mai 1827 ins Ministerium zu dieser Hülfsarbeit herbeigezogen worden. Da Beckedorf verabschiedet war, fielen ihm alle Seminar- und Volksschulsachen zu. Die Wahl dieses Mannes war eine gute. (Ueber ihn bei Blochmann: Heinrich Pestalozzi. Dresden 1846. S. 112.) „Es ist," sagt Harnisch, „außerordentlich viel gutes in dieser Zeit gethan worden." Des Oberlehrers Dreist Stellung in Berlin hatte bei ihrer Eigenthümlichkeit viel schwieriges und konnte er sich in derselben lange weder behaupten noch gefallen. Harnisch meint, die dem feinen Dreist einwohnende Art von Idealismus habe ihm manche Gegenstände zu sehr aus dem vorhandenen Lebenskreise herausgehoben, und seine Genialität im Arbeiten mochte diesem und jenem nicht recht sein. Im J. 1832 kam er als Regierungsschulrath nach Stettin, wo er nach einigen Jahren verstorben ist.

6. Harnisch ist der Meinung, daß sich mit Dreists Entfernung aus dem Ministerium eine Erkaltung gegen das Volksschulwesen desselben stark bemächtigt habe, nachdem die Stimmen immer lauter geworden, welche meinten, es seien Ideale gewesen, als man geglaubt habe, durch Verbesserung des Volksschulwesens das Volk zu erheben; ja es sei schädlich, eine bedeutende geistige Bildung dem gesammten Volke zu geben, und man müße zum Lesen, Schreiben, Rechnen, Katechismus zurückgehen. Einen Mann des Volksschulwesens hielt man höheren Orts nicht mehr geeignet das Volksschulwesen im Ministerium bearbeiten zu lassen. Die Bearbeitung der einschlagenden Sachen im Ministerium gieng deshalb nunmehr auf den Geheimen Oberregierungsrath Dr. Kortüm über, der schon vor Dreists Abgange in dieser Absicht aus dem Rheinländischen ins Ministerium berufen war, wo er als Gymnasialdirector und Schulrath zu Düsseldorf gewirkt hatte. (Vergleiche über ihn Kießling in den Berl. Bl. 1860, K. W. Kortüm, ein Lebensbild, Berlin 1860 und Kohlrausch: Leben u. s. w.) Seit dieser Zeit bis in die bekannten vierziger Jahre ist das Schulwesen, nach Harnischs Ansicht, weniger eifrig (ich würde sagen: nur mit weniger Geräusch, wenn schon mit gleichem Ernst und unter großen Bedenklichkeiten) behandelt worden. Kortüm, welcher an seinem Orte am Rhein recht wohl kennen gelernt hatte, wie für das Gedeihen des Schulwesens mehr Stille und Maßhalten förderd sei, als ein übereiltes und unter lebhaften Discussionen des Publicums eintretendes Insceniren allgemeiner Maßnahmen, wahrte eine vornehme und kluge Haltung, er ließ die Sachen mehr an sich kommen, als daß er sie aufsuchte und in Bewegung brachte. Er mochte klar erkennen, daß die Zeit nicht mehr fern sei, wo unter eines jüngeren Königs Scepter eine veränderte Richtung in der Verwaltung genommen werden müße, und daß es wohl rathsam sei, dieselbe in Stille vorzubereiten, aber derselben nicht vorzugreifen. Ich kenne ihn als den Mann der edelsten Bildung und des reinsten Wollens, von dessen Angesicht ich nie geschieden bin, ohne mich gehoben und für meinen Dienst mit Lust und Freude von neuem erfüllt gesehen zu haben. Es ist wahr, von vielen Künsten bei der Handhabung des Lehramts wollte er nichts wissen; dagegen hatte er seine große Freude, wenn mit wenigem und ohne viel Rühmens etwas rechtes im Stillen ausgerichtet worden war.

7. Es scheint mir auch, daß diese Zeit eines ruhigen Verhaltens in der oberen Luftschicht der Verwaltung, mit dem ohne Zweifel zugleich dem Wunsche des Königs Friedrich Wilhelm III., der nichts extravagantes unternommen wissen wollte, Genüge geschehen sollte, sehr dienlich für die Bethätigung der vorhandenen Kräfte in der unteren gewesen sei. Die einzelnen Provincialbehörden des Schulwesens konnten sich in ihren ziemlich neuen Geschäftsbereichen auf die Aufgaben ihres Dienstes um so mehr nach dem von ihnen wohlgekannten Bedürfnis ihrer Provinz einlassen und es pflegen, da sie sich wohl in ihren Vorschlägen unterstützt sehen mochten, aber nicht gestört durch Maßnahmen, welche ihnen unerwartet von oben gekommen wären. Es

ist nun möglich, daß die Mittelbehörden dieses Bildungsbedürfnis in seinen wesentlichen Grundzügen nicht immer gleich gut erkannten, aber daran ist nicht zu zweifeln, daß sie in der Hebung der Bildung im Volke viel geleistet haben; vielleicht gelang es weniger, den Willen veredelnd und heiligend von der Volksschule aus zu bilden, als die Erkenntniskräfte zu steigern und zu bereichern. Aber was vermag die arme Volksschule gegen die wilden Wasser des Lebens, wo die Mächte des Staates und der Kirche zu schwach sind, genügende Dämme zu setzen. — Dieser Theil der Altensteinschen Verwaltungsperiode ist unter zunehmender Zurathehaltung der verhältnismäßig geringen Staats- und Communalmittel für das Elementarschulwesen darum besonders fruchtbar geworden durch Mehrung der Schulanstalten, der Lehrkräfte, der Schulbauten und alles desjenigen, was zum Apparate eines ins große gehenden Schulwesens gehört; denn wie Eilers erzählt, standen bei Altensteins Ableben nicht bloß 6 Universitäten, 120 Gymnasien und eine noch größere Zahl Real- und höhere Bürgerschulen, sondern auch 38 Schullehrerseminarien und gegen 30,000 Volksschulen in voller Wirksamkeit. Der sechste Mensch in Preußen war ein Schulkind. Daneben war freie Praktik für Erfinden und Versuchen sogenannter neuer Methoden und für Abfassen und Einführen von unterrichtlichen Schulbüchern und Schriften für den Lehrer, weil man, wie auf dem gewerblichen Gebiete, durch das erstere den Betrieb leichter und fruchtbarer, durch das letztere die Einnahme erhöhen und den Unterricht gründlicher machen wollte. So hat die Periode der Kortümschen Verwaltung im Altensteinschen Ministerium, wenn sie auch den einen nicht ins Ministerium ließ, wie er gehofft hatte, den andern darin täuschte, daß nicht alles kopfüber reorganisirt wurde, für die nachmalige Zeit die Vortheile gehabt, welche sie haben konnte. Unter dem Schutze der einen Provincialbehörde durften hervorragende Charaktere, wie in Preußen und Sachsen Dinter und Zerrenner, den rationalistischen oder utilitarischen Charakter ihrer Unterweisungsart pflegen, nähren und unterhalten, während am Rhein und später in Berlin Diesterweg und in Weißenfels Harnisch jeder nach seiner Art eine mehr oder weniger treue Anhängerschaft bildete. In den andern Provinzen fehlte es weder in den Behörden noch in den Bildungsanstalten an fleißigen Arbeitern, die das Ihrige schafften, wenn es schon minder geräuschvoll geschah, als in denjenigen, welche damals die Spitze zu führen schienen. Es war die Periode des preußischen Volksschulwesens, welche Cousin bei seinem Besuche in Preußen vor Augen hatte, die ihn mit vollem Recht, wenn er Preußen gegen Frankreich hielt, in Erstaunen, ja in Verwunderung versetzte, und die ihn, wie viele andere Fremden, mit Neid erfüllte. Gleichwohl, sagt der verdrießlich dareinsehende Eilers, welcher nachher bekanntlich Geheimer Rath im Ministerium wurde: „Ich habe Ursache zu glauben, daß der Minister von Altenstein schon geraume Zeit vor seinem Ableben die Unzweckmäßigkeit der Schullehrerseminarien in ihrer von ihm selbst angeordneten Einrichtung erkannte (Eilers, Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn ꝛc. S. 117); wenn aber einmal große Institute im Leben gewurzelt und mit vielen verschiedenartigen Interessen verschlungen sind, so ist es äußerst bedenklich, radicale Veränderungen mit ihnen vorzunehmen" ꝛc.

Genug, über Altensteins Wirken als Minister sind die Acten noch nicht geschlossen und dürfte seines Wesens Kern und Stern sich als ein gediegenerer und trefflicherer erweisen, als sein Kritiker Eilers denselben erachtet hat, wenn die in Kürze zu erwartenden Mittheilungen über ihn werden an die Oeffentlichkeit gelangt sein.

B. Die Zeiten des Ministeriums Eichhorn.

1. War ohne Zweifel in Altensteins Periode russischer und österreichischer Einfluß mächtig in Preußen gewesen, der vielleicht auch die unterrichtliche Oberbehörde in ihrer Beeiferung schwächte, so kam mit Friedrich Wilhelm IV. allgemach wieder preußischer Geist entschieden ans Ruder, der sich in der oberen Verwaltung auf

sich selbst besann und sich von da an selbst etwas zutraute. Damit war es gegeben, daß man sich nicht weiter nach Weisungen, Winken und Einflüsterungen von außen richtete, sondern seine Kräfte aus den eigenen Mitteln zu entnehmen suchte. Natürlich galt es da nicht bloß ein Frontmachen gegen das, was im bestehenden Alten-Theile (= der älteren Lehrergeneration. D. Red.) als Widersacher erschien, sondern auch ein Haltmachen in manchen Bewegungen, die als verderblich erachtet werden mußten. Dem Unchristlichen und Unkirchlichen mußte, wenn altpreußischer Charakter wiederum in die Haltung des Volkes gelangen sollte, Widerstand gethan und dasjenige mit Entschiedenheit gepflegt werden, was nicht nur mit einem Schein von charakterloser und gesinnungsleerer formaler Bildung versehen, sondern was mit nachhaltiger Lebenskraft die Herzen im Volke wieder erfüllen und ausstatten konnte. Das waren die Intentionen des Königs Friedrich Wilhelm IV. in Absicht der Bildung seines Volks. Er wollte sicherlich in Erwerbung eines wahrhaften Gutes auch nicht einen der geringsten seiner Unterthanen geschädigt wissen, aber er wollte nicht, daß einer der geringsten seiner Unterthanen einen Stein anstatt des Brodes, eine Schlange anstatt des Fisches erhalten sollte. Er wählte Eichhorn an des im Mai 1840 verstorbenen Altensteins Stelle zum Minister und zum Hauptorgan der Ausführung seiner Intentionen rücksichtlich der Bildung seines Volkes. Sind über Altenstein die Acten noch nicht geschlossen, so noch weniger über Eichhorn. Noch gehen die Wogen der freundlichen und feindlichen Meinung über diese Männer lebhaft und leidenschaftlich durcheinander. Der Unterzeichnete, welcher zweimal mit ihm mündlich zu verhandeln Gelegenheit gehabt hat, hat keinen anderen Eindruck von ihm bewahrt als den, welchen hohe Einsicht und wahrhaft väterliches Wohlwollen hinterlassen, und es schien ihm, als ob Nicolovius wieder in ihm erstanden sei. Die eingehendste Schilderung seiner Person, sowie seiner ministeriellen Aufgabe und Thätigkeit giebt Eilers, welchen Eichhorn sich 1841 aus der Regierung zu Coblenz nach Berlin ins Ministerium als Hülfsarbeiter hatte kommen lassen; über die erstere im 4. Bd. seiner Wanderung durchs Leben S. 1 bis 109 vom Jahre 1850; über die letztere, vielleicht zu früh, schon im J. 1849. Eilers führt eine Charakterschilderung über Eichhorn an, welche Lücke (Göttingsche Anzeigen) in Folgendem von ihm giebt: „Eichhorn galt allgemein als einer der ausgezeichnetsten Staatsmänner, als ein ebenbürtiger und mitwirkender Genosse aus dem Kreise der besten preußischen Männer in der glorreichen Epoche des Jahres 1813. Man rühmt seine großen Verdienste um den Staat, ja um Deutschland, besonders in der einsichtsvollen und glücklichen Leitung des allgemeinen deutschen Zollvereins und erkennt ihn als einen Mann von untadeligem, offenem Charakter allgemein an. Als ein frischer, lebendiger Geist nahm er auch an der Entwicklung der Kirche und Theologie sehr lebhaften Antheil. Aber wie er allgemein als ein treuer Freund Schleiermachers und aufmerksamer Zuhörer seiner Predigten galt, so wissen wir auch nicht anders, als daß er ein Liebhaber und Schutzredner des lebendigen aber gesetzlichen Fortschritts in der Kirche und Theologie war, und so war er auch in dieser Beziehung für alle Guten ein Mann des Vertrauens und der besseren Zukunft."

2. Der Minister Eichhorn hatte von seinem Könige die Aufgabe übernommen, nach Kräften eine Besserung der Schäden, welche im öffentlichen Schulwesen durch die Beflissenheit, einem Phantom allgemeiner Humanitätsbildung zur Verwirklichung zu verhelfen, in der Stille miteingetreten und ziemlich verbreitet waren, durch eine Rückführung desselben auf eine reale Operationsbasis zu vermitteln. Wie der Minister dies auf anderen Gebieten seines Verwaltungsbereichs angestrebt hat, ist nicht unsere Sache, hier darzustellen: wir haben nur nachzuweisen, wie er es auf dem Gebiete des Volksschulwesens angefangen. Sein Werkführer wurde der Geheime Rath Eilers, ein Mann, der, wie seine „Wanderung durchs Leben" 1856 ff. nachweist, keine genaue Kenntnis vom Stande des Volksschulwesens, sonderlich des altpreußischen hatte, da er aus Preußen überhaupt nicht stammte und nachmals schon als ein gereifter Mann

nur in dem preuß. Gymnasialwesen praktisch beschäftigt wurde. Die Vorstellung, welche ihm über das Volksschulwesen beiwohnte, war ihm aus seiner Thätigkeit als Regierungsrath in Coblenz nach und nach aus den Acten entstanden. Die damalige Strömung der Lehrergesinnung weder am Rhein noch an der Oder paßte zu seiner vorgefaßten Meinung von ihr, eben so wenig, wie die Bildung, die demselben bisher war zugeführt worden. Er urtheilte nicht falsch, wenn er meinte, daß an die Stelle der formalen Verstandesbildung, welche ziemlich beeifert, verbreitet und erfolgreich angestrebt wurde, etwas anderes gesetzt werden müße; es schien ihm aber nicht gegeben zu sein, etwas positives, anderes von durchschlagender und nachhaltiger Kraft nachweisen zu können, noch weniger die Entschiedenheit, es zu wollen. Er verfiel in das unkräftigste Extrem, nämlich in den idyllisirenden Sentimentalismus, und gab sich dem Glauben hin, daß in den Sphären eines Lehrerthums, das seiner Bedeutung im Staate von Jahr zu Jahr sich immer bewußter worden war, noch mit den sanft abtröstenden Kräften einer Scheingefühligkeit etwas geschafft werden könne. Wo es Rechte zu erringen und schreiende Leibesbedürfnisse zu befriedigen galt, war es vergeblich, mit Ausblicken ins Aesthetische die Gemüther stillen zu wollen. Seine Verfügung vom 5. Nov. 1842 ist dieses Staatsmannes Warzeichen.*) Mit ihr war auch seine praktische Unzuläng-

*) Erlaß des Königl. Hohen Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten zu Berlin. Es ist bei einer besonderen Veranlassung die Nothwendigkeit zur Sprache gekommen, daß der Staat auf Beförderung des Gartenbaues und zwar in Beziehung auf Gemüse-, Obst- und auf Blumenzucht besonders in den untern Regionen der ländlichen Bevölkerung einwirke, wodurch nicht bloß ökonomische, sondern auch sehr erhebliche sittliche Zwecke erreicht werden können. Es wird hervorgehoben, daß es ein höchst wichtiger Fortschritt in der Bildung des gemeinen Landmanns sei, wenn er in seinem kleinen Garten außer den Kartoffeln, von deren Erträgen er sich nähren will, auch ein besseres Gemüse sich erzieht oder den Obstbaum pflanzt und veredelt, von dem er erst nach Jahren Nutzen haben kann, oder endlich auch die Blume erzieht, wartet und pflegt, die ihn nur durch Gestalt und Duft erfreuen soll. Es werde dadurch ein wichtiger Abschnitt in seiner geistigen und moralischen Entwickelung bezeichnet, nämlich der glückliche Uebergang aus dem Leben in der bloßen Befriedigung der sinnlichen Nothdurft zu der edleren Empfänglichkeit für würdigere Genüsse des Lebens und zugleich der Beginn einer erweiterten und gewißermaßen uneigennützigen, also sittlicheren Thätigkeit. Wo der kleine Landmann, also der Bauer, Käthner, Tagelöhner, wenn er von der sauern Feldarbeit des Tages am Abend nach Hause kehrt, statt sich verdrossen und schläfrig auf die Bank zu werfen oder dem Wirthshause zuzueilen, eine Erholung finde, in sein Gärtchen zu gehen, seine Beete zu mustern, die jungen Obstbäume zu untersuchen, die Blumen zu begießen und nachzusehen, wie Frau und Kinder über Tage ihre Pflicht gethan, da sei der Grund eines bessern sittlicheren Daseins, namentlich einer glücklicheren Häuslichkeit gelegt. Die Richtigkeit dieser Bemerkungen läßt sich wohl nicht verkennen. Die Organe, durch welche auf die Realisirung dieser Verbesserung hingewirkt werden kann, sind die Landschullehrer, und die Mittel, um solche für diesen ihren Beruf tüchtig zu machen, sind die Schullehrerseminare. Wenn es in denselben auch an Gelegenheit nicht fehlt, den Zöglingen die nöthigen Kenntnisse im Gartenbau beizubringen, so kommt es doch darauf an, ob sie auch allenthalben hinreichende Gelegenheit zu praktischer Uebung erhalten, und besonders, ob ihnen allenthalben jener angedeutete Zweck ihrer Unterweisung hinreichend klar gemacht und ans Herz gelegt, ob ihnen als eine wesentliche Berufspflicht bezeichnet wird, daß sie auch die im Gartenbau erworbenen Kenntnisse ebenso wie ihr übriges Wissen zum gemeinen Besten und nicht bloß zur Besserung ihrer persönlichen Lage anzuwenden und sich als Lehrer, Rathgeber, Ermunterer und Muster auch in dieser Beziehung zu beweisen haben. Ich trage dem Königl. Provincialschulcollegium auf, die Directoren der Schullehrerseminare auf diesen nicht unwichtigen Gegenstand aufmerksam und denselben zur Pflicht zu machen, so weit es die Verhältnisse verstatten, dahin zu wirken, daß den Seminaristen nicht allein Kenntnisse im Gartenbau beigebracht, sondern daß dieselben auch wo möglich praktisch darin geübt und darauf hingewiesen werden, welche wichtigen Zwecke durch die Förderung desselben unter den Landbewohnern erreicht werden können. Das Königl. Provincialschulcollegium wird bei der Revision der Schullehrerseminare auch diesem Gegenstand seine Aufmerksamkeit widmen und die Directoren veranlassen,

lichkeit, in die Lehrerwelt und in das Lehrerbildungswesen positiv einzugreifen, vor jedermann dargethan. Er konnte nur noch auf den Gedanken verfallen, schrecken zu müßen, um etwas zu bedeuten. Dieß geschah durch zwei Maßregeln, durch die er der Hydra des ihm verdorben scheinenden Lehrerthums die Köpfe nehmen zu sollen wähnte. Die erste war die Aufhebung des Breslauer Schullehrerseminars, die andere die Herbeiführung der Außerdienststellung Diesterwegs.

3. Das Breslauer Seminar, dem Unterzeichneten aus den Jahren 1833—36 aus seiner Zugehörigkeit zu demselben bekannt, litt bei einer engen, armseligen äußerlichen Einrichtung damals stets an einer Ueberzahl von Zöglingen, an schwachen Leitern und noch schwächerer Theologie. Die Provincialbehörde glaubte bei dem Mangel an Lehrern in Schlesien dem Seminar immer größere Lieferungen von ausgebildeten Lehrern ansinnen zu dürfen, als ob vorhandene dürftig gehaltene Anstalten im Stande wären, die sich steigernden Bedürfnisse eines anschwellenden Lebens zu befriedigen. So war es gekommen, daß in den genannten Jahren in den drei Seminarlehrcursen je fünfzig Zöglinge, Seminargäste ungerechnet, sich befanden, das heißt eine Zahl, welche weder disciplinarisch, noch pädagogisch, noch überhaupt bildend zu bewältigen war. Da der elende Raum des unpassenden alten Anstaltsgebäudes die 150 jungen, meist aus der Provinz stammenden Leute kaum zu ²/₃ faßte, so glaubte man, klug zu sein, wenn man einen Schwarm von fünfzig aus der Anstalt hinaus thäte. Die Weisheit der älteren Lehrer erkor hierzu den ältesten Cötus, d. h. diejenigen Zöglinge, welche das alte damalige Breslau mit seinen Spelunken und Schankeinrichtungen bereits in ihren beiden ersten Jahren hinreichend kennen gelernt hatten; der Unterzeichnete, welcher damals dort ein angehender Seminarlehrer war, erinnert sich mit Bestimmtheit, in der bez. Conferenz zu Protokoll gegeben zu haben, daß er diesen Maßregeln nicht beistimmen könne, vielmehr vorschlagen müße, daß man den jüngsten Cötus seine Wohnung in der Stadt, die ihm völlig fremd sei, nehmen zu lassen habe; so werde die Führung im ersten Jahre eine verlängerte Probe werden können zur schließlichen definitiven Hereinnahme in das Anstaltsgebäude. Zöglinge, welche sich nicht bewähren würden, könnten bei dieser Maßnahme leicht fern gehalten werden. Da dieser Vorschlag keine Zustimmung fand, so kam bald ein heimlicher Schaden, grobe Unsittlichkeit unter die Zöglinge der Anstalt, ja selbst später bis an einen Leiter derselben hinan; schwache Führer waren theils ohne Muth, den Zöglingen die erforderlichen Vorhaltungen zu machen, theils ohne Kraft, durch überlegene Sittlichkeit einen dauernden Einfluß zu üben, theils ohne Entschiedenheit und Freudigkeit eines mehr docirten als geübten Glaubens, theils ohne Lehrkunst, ja Lehrtalent, wo dieses geeignet war, von Ansehen und Bedeutung zu sein. So gewann ein formalistisches Schulmeisterthum mit aller Macht den Vorsprung über die ethischen Schutz- und Triebkräfte des Glaubens, der Gottesfurcht, der Auctorität, und es kam dazu, daß, indem man einen Zwiespalt im Lehrercollegium nicht zu beseitigen gesucht hatte, das Ganze zunächst in Parteiungen unter sich und gegen den Director zerfiel. Dabei war das Seminar unter dem damaligen Director von der politischen Atmosphäre Breslaus nicht unangesteckt geblieben. Man hatte der Anstalt wohl ein prächtiges Haus gebaut, aber das half dem inneren Verfall nicht ab. Kam zu diesem allem nun von oben eine unverkennbare Abgunst gegen das Seminarwesen, wie es damals bestand, die man dadurch begründete, daß man den nachmals von Eilers oben S. 117 ausgesprochenen Glauben hegte; kam hierzu eine vielleicht unliebsame Auffassung oder eine irgendwie parteiisch ungünstig ausgefallene Zusammenstellung von einzelnen Vorgängen, welche die Unheilbarkeit der Anstaltsdisciplin erkennen lassen

in ihren Jahresberichten unter besonderer Rubrik sich auszusprechen, ob und was zur Förderung des Gartenbaues in der ihrer Leitung anvertrauten Anstalt hat geschehen können. Berlin, den 5. Nov. 1842. Der Minister der geistl., Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. (gez.) Eichhorn.

konnten, so konnte ein exemplificirendes Vorgehen gegen das Breslauer Seminar kaum ausbleiben. Die Maßnahme, welche zur Ausführung kam, war strenger, als irgend jemand gefürchtet hatte. Der duldsame und gnädige König Friedrich Wilhelm IV., ohne Zweifel durch die ihm erstatteten Berichte bestimmt, erließ den Befehl, das evangelische Seminar zu Breslau sofort zu schließen und aufzulösen. Derselbe wurde am 29. Jan. 1846 vollzogen und gehört zur Charakterisirung wo nicht Stigmatisirung des in Verwaltung der Volksschulsachen durch Eilers berathenen Ministeriums Eichhorn (vgl. bei der mangelnden Einsicht in die Acten dieses in den Annalen der preußischen Schulwelt einzig dastehenden traurigen Vorgangs: Christian Gottlieb Scholz, Meine Erlebnisse als Schulmann. Breslau 1861. S. 246 u. ff.).

4. Das war eine ernste Maßregel, aus welcher der Gedanke des Ministers verstanden werden sollte, der ihn bei der Leitung des Volksschulwesens bestimmte. Sollte sie denselben ganz besonders nach Schlesien hin, wo in Lehrerkreisen damals eine dem Anscheine nach mit Besorgnissen erfüllende Thätigkeit bemerklich war, anschaulich machen, so schien es auch darauf anzukommen, den Ernst, welcher den König für Erstrebung eines anderen Geistes in Volksschulangelegenheiten beseele, ebenfalls im Mittelpuncte des Landes und damit zugleich nach Westen hin kund zu thun. Es war die Dienstentlassung des Seminardirectors Diesterweg in Berlin. Derselbe hatte in seinen auf formale Bildung ausgehenden und anfänglich vielbelobten Unterrichtsbestrebungen hauptsächlich mit methodischer Lehrgeschicklichkeit seine Zöglinge auszustatten und zu fördern gewußt, vielleicht hatte dabei weder die religiöse, noch die geschichtliche Seite der Bildung an ihnen ausreichende Füllung und Tiefe erhalten, vielleicht auch hatte die damals alle Gebildeten beherrschende Richtung und Neigung zum Liberalismus ihn zu Vorschlägen, Meinungen, Aeußerungen in seiner Offenheit gebracht, welche nicht angemessen erscheinen konnten in seiner Stellung, schließlich Mishelligkeiten mit einem früheren Vorgesetzten, der, nachdem er einmal aufgehört hatte, es zu sein, nachträglich es wieder geworden, wurden Anläße, Diesterweg den Rath zu ertheilen, aus seiner amtlichen Stellung 1847 zu treten (vgl. das Diesterwegsche Jahrbuch 1852 und Julius Richter, Otto Schulz. Berlin 1855).

Mit diesen beiden terroristischen Maßregeln war das Ministerium Eichhorn überall auch für diejenigen Schichten des bewegteren Volkes, das für gewöhnlich nicht an Vorgängen auf dem Gebiete des Schullebens Interesse nimmt, charakterisirt, aber in seiner Bestrebung, eine Grundlegung zu bewirken für einen neuen Aufbau besserer allgemeiner Zustände an Stelle der angeblich übeln, war es damit noch wenig vorwärts gekommen.

Das Jahr 1848 kam und nahm Eichhorn sammt Eilers in seinen Wogenschlägen mit hinweg.

C. Neueste Zeiten.

1. Unterdessen war ein anderer Rathgeber bereits mehrere Jahre im Ministerio dienstleistend beschäftigt und gebildet worden, welcher nun allgemach in den Vordergrund und ans Ruder der zu leitenden Volksschulen in Preußen gelangte.

Hatte Eichhorn in seinem Ministerium gefühlt, daß mit Eilers für die Seminar- und Volksschulverwaltung doch eine Kraft nicht gegeben sei, durch welche er hoffen dürfe, den Aufgaben selbständig gerecht zu werden, die jenen wichtigen, zahlreichen und mannigfach geformten Anstalten in der Gegenwart gestellt werden müßen und mochte hierzu die Wirkung beigetragen haben, welche die angezogene Verfügung vom 5. Nov. 1842 hervorgebracht hatte: so war es gewiß ein folgenreicherer Gedanke als andere von ihm, dem Eilers eine jüngere Kraft an die Seite zu geben, welche vom Seminar- und Volksschulwesen eben so sehr eine erfahrungsmäßige als wissenschaftliche Kenntnis, verbunden mit der gehörigen That- und Arbeitskraft, besäße. Was seit Dreists Abgange immer Harnisch bedauert hatte, daß die Sachen der Volksschule im Ministerio nicht von einem Manne aus der Schicht wirklicher Seminar- oder Volksschulmänner

bearbeitet würden, das wurde jetzt um so erforderlicher in Ausführung zu bringen, als Eilers in der ihm eigenen Trübseligkeit und Verstimmung und noch mehr in seinem Mistrauen gegen die Richtung, welche das Volksschulwesen zu Altensteins Zeiten genommen, die Vertrauen erweckende und ausgleichende Milde Kortüms nicht von fern hatte, noch zu erweisen sich angelegen sein ließ.

Friedrich Stiehl, dem Geh. Rathe Eilers aus den Altensteinschen Zeiten vom Seminar zu Neuwied her bekannt, ward ihm in der Eigenschaft eines Regierungsrathes, wenn wir nicht irren, als sein Hülfsarbeiter an die Seite gegeben. Den Pestalozzismus hatte er, wie mancher andere, aus erster und darum doch nicht aus ansprechender Quelle kennen zu lernen Gelegenheit gehabt, als er unter Braun, einem Erzpestalozzianer, sonderlich im Musikalischen, seine Laufbahn als Seminarlehrer zu Neuwied begann. Seine Inhaltsleere mußte ihm, einem Schüler von Nitzsch, damals in Bonn, wie anderen nüchternen Männern anderwärts, welche das Loos getroffen hatte, an der Seite von genuinen Pestalozzianern zu wirken, eben so unverkennbar als unerträglich werden. In Verfolgung der ausgetretenen und ausgelebten methodischen Wege Pestalozzis verzehrten viele wohlgesinnte Lehrer damals ihre Kraft und die ihrer Schüler, um so eifriger und unverdrossener, als es doch den Anschein nahm, als ließe sich eine Art von Lehrresultat aus solchem Thun und Treiben aufweisen — ein geübter, gewitzigter Verstand, mochten auch Herz und Phantasie darüber leer ausgehen. Das Schlimmste aber war, daß wahre christliche Erkenntnis und Frömmigkeit, sowie echte Vaterlandsliebe und Nationalgesinnung dabei an der Jugend nicht zu ihrem Rechte kommen konnten. Hie und da in preußischen Landen war die Leerheit und die Unfruchtbarkeit dieser Richtung im Bildungswesen längst erkannt: ich meine in einzelnen Seminarien, schon seit Hoffmann in Bunzlau, seit Harnisch in Weißenfels (vgl. darüber Pranges Aufsatz über Dr. W. Harnisch in den Berliner Blättern für Schule und Erziehung, 1866, Mai), seit Striez und O. Schulz in Potsdam, Neuzelle und theilweise auch in Berlin, seit 1840, in welchem Jahre der Unterzeichnete nach Erfurt kam, auch dort. Es kam nur darauf an, die Resultate, welche hier mit der Pflege geschichtlicher Unterrichtsstoffe aus dem geistlichen und weltlichen Leben des Volkes gewonnen worden waren, an allen Lehrerbildungsstätten im Lande erstreben zu lassen. Das hat Stiehl im Laufe der Zeit nach und nach in der That in steigendem Fortgange geschafft. War seit Gründung des Unterrichtsministeriums der Minister selbst oder doch sein in Schulsachen vortragender Rath der mehr oder weniger Leben und Ton angebende Mittelpunct im Volksschulwesen des Landes, und hatte sich nach den verschiedenen Persönlichkeiten im Altensteinschen Ministerium Gang und Ziel des Unterrichtswesens merkbar genug modificirt, so war mit Stiehl ein Mann gegeben, der seit seinem Eintritt in das Ministerium zu Eilers Zeiten in den verschiedensten Zeiten und unter den verschiedensten einander ablösenden Ministern, d. h. unter Eichhorn, Graf Schwerin, Rodbertus, v. Ladenberg, v. Raumer, v. Bethmann-Hollweg und v. Mühler die Entwicklung des Seminar- und Volksschulwesens in Preußen in solche Continuität, Organisation und Triebkraft versetzt hat, daß weder der Wechsel der Ministerpersönlichkeiten, noch der sich ändernde Charakter in den Volksstimmungen einen merkbaren oder wesentlichen Einfluß geübt hat. Er ist der Mann gewesen, durch den die preußische Volksschule, wenigstens die evangelische (denn die katholische ist von jeher nur Spiegelbild von ihr wider Willen) zu einem großen, einheitlichen, staatlichen Organismus geworden ist, der in allen Theilen nun wissen kann, was er soll, weil auf allen Puncten der Verwaltung und Ausführung ein Gedanke nunmehr deutlich werden kann, welcher es leitet. Nachdem sich Stiehl der Auffassung bemächtigt hatte, welche Altenstein über das Volksschulwesen gehegt hatte und zur Ausführung kommen ließ: konnte es ihm nicht entgehen, daß, wie nach provincialen Abstufungen, so auch nach Bedingungen, die das Wesen der Bildung tiefer berühren, das Volksschulwesen in Preußen sehr verschieden gepflegt

und gehandhabt werde. In der einen Provinz hatte es Dintersche, in der anderen Zerrennersche, in der dritten Harnischische, in der vierten Diesterwegsche Anflüge oder Beischmäcke, und wie berechtigt diese Subjectivitäten in einzelnen ihrer Seiten und Wirkungen auch immer verhältnismäßig erscheinen mochten, so fehlte doch die Einheit, welche in die gemeinsame Aufgabe der vielgegliederten Volksschulwelt einen auch nur etwas sicher belebenden gemeinsamen Halt, Charakter, Mittel- und Ausgangspunct geben konnte. Diese Einheit und Uebereinstimmung zu finden, galt es. Sie lag in der Pflege eines gemeinsamen historischen Gehaltes durch den Unterricht an Stelle einer überall sich vorfindenden Richtung, welche unter Vernachlässigung des historischen Elements auf Erlangung einer sogenannten formellen Bildung ausgieng. Die historische Basis, auf welche der Volksunterricht gleichmäßig überall zur Weckung und Warnehmung der erziehlichen sittlichen Kräfte, welche im Gedenken und Erinnern enthalten sind, eintreten sollte, war eines Theils eine religiöse, andern Theils eine vaterlandsmäßige. Man hätte glauben sollen, daß sich die Volkslehrer durch das ganze Land darüber hätten freuen müßen, daß sie nun die edle Aufgabe erhielten, ex officio etwas gemeinsames mit Bestimmtheit zu pflegen, was ihrem Evangelismus und Patriotismus hätte Genüge thun können, an Stelle des so trostlosen Abmühens um Erlangung einer Verstandeswitzigung an Form, Zahl, Grammatik oder gar an Versuchen in Auffindung kritischer Standpuncte bei Behandlung des Heiligen. Es kam anders, wie wir weiter unten sehen werden. Es ist das Verdienst von Stiehls Bemühungen, die Schule, für die er im stillen die Aufgabe, welche er aus der Zeit erschaut, die Mittel, die er aus Versuchen einzelner erspäht, die Wege, die er als bewährt erkannt, das Ziel, das er erreicht sah, sicherer als zuvor gefunden, und auf die eine christliche nnd evangelische und vaterländische gemeinsame Basis durch das ganze Land gestellt zu haben. Sie hat als Aufgabe erhalten, jedem aus dem Volke einen bestimmten gemeinschaftlichen Inhalt zu erwerben und zu bewahren, ohne den weder die Bildung eines Volkes als eines Ganzen, noch die eines Einzelnen in ihm Halt oder Werth hat, weil in einer andern nicht die Bürgschaft liegt, daß sie nicht das Volk um das geistige Erbe seiner Väter, d. i. um sein bestes Theil, bringen läßt. Der Pestalozzismus in seiner Leere, wie in seinem Unvermögen, Kraft aus Nichtigem hervorzubringen, ist erkannt und in seiner Nudität zur Seite gestellt. Auch die Eilerssche Verdrießlichkeit und Süßlichkeit in der Lehrerbildung, vermöge deren die aus den Seminarien tretenden Zöglinge auch befähigt sein sollten „mit den Bauernweibern zu schwatzen oder ein Gärtlein anzulegen," ist in glückliche Vergessenheit gekommen. Die Gründlichkeit ernster Lehrerbildung ist geschützt und gesichert, die Volksschule hat ein gehaltvolles Ziel durch Stiehl erhalten, und seiner Energie und zähen Widerstandskraft ist das Verdienst nicht abzustreiten, daß diesem Ziele in allen Volksschulen von Memel bis Wesel zugestrebt wird. Diese Schule und ihre Jugend ist sich eines Gemeinbesitzes bewußt worden, in welchem die Vorbedingung für alle und jede echte deutsche Nationalbildung enthalten ist. Ohne Interesse für ein geistiges Gemeingut keine Hoffnung auf Nationalbildung! Wie die echten Christengemeinden eins sind durch die Gemeinschaft am Evangelio, das sie besitzen, so die evangelischen Volksschulen Preußens durch die eine Geschichte, die sie pflegen, nämlich die christliche, welche sich in ihnen zur deutschen und zur preußischen mit allen ihren Gaben und Kräften gestaltet und entfaltet.

2. Das gouvernementale Mittel, welches von Stiehl zur Erreichung dieser mit richtigem staatsmännischem Blicke erkannten Aufgaben auf dem Gebiete der evangelischen Volksschule und nicht ohne Energie in Anwendung gebracht wurde, war der Erlaß der drei preußischen sogenannten Schulregulative. Was sind diese vielberufenen Regulative? Es sind drei im J. 1854 durch den Minister von Raumer (vergl. [Bindewald's]: der Staatsminister von Raumer und seine Verwaltung des Ministeriums ꝛc. Berlin 1860. S. 89—101, wo die Beurtheilung der Thätigkeit des Ministers in einem ganz aus Eilers'schen Anschauungen kommenden Lichte gegeben ist) erlassene

Verordnungen, deren erste, vom 1. Oct., sich auf den in den evang. Schullehrerseminarien des Landes zu ertheilenden Unterricht, die zweite, vom 2 Oct., sich auf die Vorbildung evang. Seminarpräparanden, die dritte, vom 3. Oct., sich auf die Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evang. einclassigen Elementarschule bezieht. Sie erschienen im amtlichen Druck unter dem Titel: Die drei preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oct. 1854, im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Druck befördert von F. Stiehl, Geh. Reg.-Rath zc. Berlin 1854, Verlag von Wilh. Hertz (Bessersche Buchhandlung) S. 76. „Beiträge zur Geschichte der Regulative zc." hat W. Stolzenburg, Regierungs- zc. Rath in Liegnitz, Breslau 1860. S. 204 herausgegeben. Der vorhergesehene Streit über sie brach sofort nach ihrer Erlassung aus. In den Tagesblättern wurde mehr oder minder einsichtig oder einseitig Opposition gemacht; in manchen Kreisen des Landes wurde geradezu gegen sie als Objecte politischen Interesses agitirt und operirt. Und dadurch kamen sie vor das parlamentarische Forum. Während wir ihren Inhalt sowie die Geschicke, welche die Regulative unter der Behandlung der Tagesschriftstellerei erfuhren, auf sich beruhen lassen, glauben wir hier den Verlauf ihrer Schicksale in den Verhandlungen des Landtags der preuß. Monarchie darstellen zu sollen, da derselbe von geschichtlichem Charakter ist und auf ihre Anwendung Einfluß gehabt hat. — Im J. 1855 schon wurden infolge der sogenannten „Dortmunder Petition", welche 116 Bewohner des Kreises Dortmund bei der zweiten Kammer des Landtages eingereicht hatten, um eine Stundung in der Ausführung der Regulative zu erlangen, und infolge der daran sich schließenden Anträge der Abgeordneten Harkort und Genossen auf Vorlegung des „verheißenen allgemeinen Schulgesetzes" Verhandlungen über sie im Hause der Abgeordneten und vor der Nation herbeigeführt. Das Gutachten der Unterrichtscommission von dem nachmaligen Cultusminister von Bethmann-Hollweg, auf Grund umfassender Berathungen erbaut, legte ein tief eingehendes und wohl motivirtes, sehr günstiges Zeugnis für die Regulative ab; zur Berathung selbst im Plenum des Abgeordnetenhauses gelangten jene Petitionen indes nicht mehr (vgl. Stiehls Actenstücke zc. S. 12—45). Die Berichte der Unterrichtscommission erklärten die in den Regulativen niedergelegten Principien und Grundsätze für die richtigen, vertraten aber auch in Uebereinstimmung mit der Staatsregierung die Ansicht, daß die Regulative in ihren Einzelanweisungen und Ausführungen nicht etwas fertiges und abgeschlossenes sein sollten. — Der Fortgang der Angelegenheit bis zu der Erklärung, daß die Regulative nicht als etwas neues und willkürliches in der Entwicklung des preuß. Unterrichtswesens eingetreten seien, sondern im organischen Zusammenhange mit dessen Geschichte und Tradition ständen, ist dargelegt in der Schrift von F. Stiehl: „Actenstücke zur Geschichte und zum Verständnis der drei pr. Reg. Berlin 1855." S. 96 in 8. Von da ab sind die Regulative unter Leitung der Provincialbehörden in den betreffenden Unterrichtsanstalten nach Möglichkeit in Ausführung gebracht worden, ohne daß seitens der obersten Unterrichtsbehörden in dieser Entwicklung durch weitere Vorschriften wäre eingegriffen worden. In der Rheinprovinz und in Westfalen erhielten sie auf Antrag der rheinisch-westfälischen Synode unter Genehmigung des Ministeriums einige Modificationen, welche durch die dort obwaltenden kirchlichen Verhältnisse erforderlich waren.

3. Vom J. 1859 ab trat aber infolge von zwei erneuerten Petitionen, die auf ihre Abänderung gerichtet waren, eine umfassende und energische Behandlung der Volksunterrichts- und Volkserziehungsfrage sowie der Stellung der Regulative zu denselben in den beiden Häusern des Landtags ein, welche zu den im „Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen," Jahrgang 1859, S. 276—298 enthaltenen Verhandlungen im Abgeordnetenhause und von S. 361—371 zur Behandlung der in der Unterrichtscommission vom Referenten aufgestellten, aber von der Commission selbst nicht angenommenen Thesen führte. Der ersteren dieser Thesen zufolge sollte „das Reg. vom 3. Oct. 1854 die Elementar- oder Volksschule in der That mit einem

Uebermaße von religiösem Memorirstoff belasten" und zufolge der anderen sollte das Uebermaß des vorgeschriebenen religiösen Stoffes außer dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen allen übrigen Unterricht in den sogenannten gemeinnützigen (realen) Kenntnissen auf ein Minimum beschränken oder ihn ganz unmöglich machen." — Das Haus der Abgeordneten beschloß in seiner Sitzung vom 7. Nov. 1859, die beiden Petitionen, welche zu der betreffenden Verhandlung Veranlassung geworden, der Staatsregierung zu überweisen und dabei die Erwartung auszusprechen, daß dieselbe die seit Erlaß des Regulativs vom 3. Oct. im Lande vielfach hervorgetretenen Klagen über die Ueberlastung der Elementarschule mit zuviel religiösem Memorirstoff in Erwägung ziehen und das Geeignete zur Hebung der Klage veranlassen werde. In dem betreffenden Berichte der Unterrichtscommission des Abgeordnetenhauses war dabei die Frage über die principielle Bedeutung der drei preuß. Reg. vom 1., 2. und 3. Oct. 1854 in Betracht gezogen und ist dem gegenüber die principielle Stellung der Regierung zur Sache in der stattgefundenen Sitzung ausführlich dargelegt worden (vgl. Centralblatt 1859. S. 691 Nr. 86). Als ihre Hauptpuncte sind anzusehen: 1) Würden die Regulative in irgend einer Weise außer Kraft gesetzt, so wäre dies einer der schwersten Schläge, welche das Schulwesen treffen könnten, weil es einer Preisgebung der heilsamsten Principien gleichkommen würde. 2) Wenn die erhobenen Klagen begründet wären, so könnten dieselben sich nicht sowohl gegen die Regulative richten, als gegen eine verkehrte, irrthümliche und versäumende Auslegung der Regulative an den betreffenden Orten; 3) die Regulative sind kein mechanisirendes, die Entwicklung des Individuums und des Unterrichts bis in die Details einengendes Instrument, sondern sie enthalten Principien, auf denen eine gesunde Volksbildung weiter ausgestaltet und hinsichtlich deren irrthümlicher und misverstandener Ausführung seitens der Regierung überwacht und in die richtigen Grenzen zurückgeführt werden soll."

Der damalige Minister von Bethmann-Hollweg, bekanntlich ein Zögling Carl Ritters und in pädagogischen Dingen durch diesen Schüler von Salzmann, Guts-Muths und Pestalozzi gründlich durchgebildet (vgl. Kramers Leben Carl Ritters), erklärte in der denkwürdigen Circularverfügung vom 19. Nov. 1859 (Nr. 24,809), worin er so sicher auf dem bisher von der Regierung eingenommen Standpuncte zu beharren als in die Begehrnisse der Petition soweit zu willigen weiß, als sie das Wesen der Regulative selbst nicht beeinträchtigen, „wie er es sich habe angelegen sein lassen, von jeder zugänglichen und zuverläßigen Seite Einsicht in die Lage der Sache sich zu verschaffen und erst, nachdem es ihm möglich geworden, persönlich von evangelischen Schullehrerseminarien (Cöpenick, Bunzlau, Münsterberg) und Elementarschulen, welche auf das genaueste nach Maßgabe der Regulative eingerichtet sind und auf Grund derselben seit längerer Zeit arbeiten, eingehende Kenntnis zu nehmen, nicht anstehe, Eröffnungen zu machen." Der Minister stellt zuerst den Befund der Ertheilung des Religionsunterrichts dar und bestärkt die Behörden in dem Begonnenen, macht aber dabei bemerklich, „wie auch darauf zu achten sein werde, daß das reiche, dem Gedächtnis fest überlieferte Material von Schriftstellen vielleicht eben in seiner Reichhaltigkeit, nicht als ein todter Besitz zum Hindernis des begrifflichen Verständnisses und der persönlichen Aneignung werde, welche beide in ihrer naturgemäßen Wechselwirkung für jeden gebildeten evangelischen Christen, vor allem für den Jugendlehrer die Hauptsache bleiben." Der Minister hebt dann die von ihm in der Präparandenbildung theils schon bemerkten, theils noch zu erhoffenden Fortschritte und Vortheile hervor, die der Seminarbildung zu gute kommen müßen und spricht mildernd und vermittelnd sein Erwarten aus, daß die k. Regierungen für die Fälle, wo eine zu große Anstrengung des Gedächtnisses dem Verständnis und der freien geistigen Ausbildung Eintrag thun sollte, die Lehrer dahin anweisen werden, daß in der Präparandenbildung und in der Elementarschule ein Verständnis der Sonntagsepisteln nach dem Wortinhalte ohne deren gedächtnismäßige Einprägung genügen müße. Die Zahl der zu erlernenden

30 Kirchenlieder soll nicht über 40 erhöht werden und in Betreff der Bibelsprüche soll eine Zahl von 180 als das Maß angesehen werden, welches zu überschreiten eine Schule nicht genöthigt werden soll.

Wenn nun in diesem Stücke der Minister in gewißem Grade die Anträge der Petitionen berücksichtigt, so empfiehlt er wie den Lehrern so den Revisoren, auf den in den Regulativen ausgesprochenen Grundsatz Gewicht zu legen, welchem zufolge es Hauptaufgabe des Lehrers sei, „den auf den beschriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum klaren Verständnis und zum Besitz der Kinder zu bringen.“ Es wird dann auf die unterrichtliche Behandlung der biblischen Geschichte näher eingegangen und ein Auswendiglernen derselben auf jeder Stufe des Elementar- und Seminarunterrichts untersagt, wie dies allerdings in manchen Schulen stattgefunden. Der Minister bemerkt hiezu, „wie hier eine Uebergangszeit, wie auf allen Gebieten neuer geistiger Entwicklungen, erforderlich sei, während welcher Unvollkommenheiten zwar getragen, aber offenbare Misgriffe doch auch verhütet und Uebelstände nach Möglichkeit gebessert werden müßen,“ und er giebt sachdienliche Rathschläge, wie einerseits von den gegenwärtigen Lehrer Misgriffe könnten vermieden und die zukünftigen Seminaristen in die Lage gesetzt werden, wenigstens das Material der biblischen Geschichte vollständig zu beherrschen. „In den Seminarien aber sei von dem biblischen Geschichtsunterricht zu große Weitläufigkeit und eine mehr theologischer Wissenschaft als christlicher Volksbildung angehörige Behandlung auszuschließen, auch dafür zu sorgen, daß in der festgesetzten Zeit die ganze biblische Geschichte in Erklärung und didaktischer Anweisung durchgenommen werde.“ —

So glaubt der Minister den Vorwurf einer Ueberlastung des Gedächtnisses der Elementarschulen abgewehrt zu haben, und spricht das Erwarten nochmals sehr entschieden aus, daß der verständigen Einprägung des unentbehrlichen religiösen Memorirstoffs in allen evangelischen Elementarschulen besondere Sorgfalt werde zugewendet und einer verkehrten Richtung entgegengetreten werden, welche im Religionsunterricht des Volkes Geist und Bildung außerhalb des positiven Inhalts und ohne denselben wecken zu können vermeint. Hierauf wendet sich der Minister zu den Angriffen, welche die Ansicht aussprechen, daß in den nach den Regulativen eingerichteten Schulen die Ausbildung der Jugend in den für das praktische Leben unentbehrlichen Kenntnissen und Fertigkeiten hintenangesetzt werde und spricht es aus, wie er anerkenne, daß gerade die auf die Elementarschulen angewiesenen unteren Classen des Volkes mit einer gediegenen geistigen Bildung ausgerüstet und zu verständigen und geschickten Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft erzogen werden sollen, deshalb habe er es auch für seine Pflicht gehalten, sich persönlich eingehend davon zu überzeugen, wie nach dieser Richtung hin die Seminarien auf Grund der Regulative der ihnen gestellten Aufgabe genügten. Der von ihm angetroffene Befund der Uebungsschule im Lese-, Rechen-, Schreib- und Zeichenunterricht wurde dargestellt und der noch nicht ganz befriedigende Standpunct des Rechenunterrichts daraus erklärlich gemacht, daß er von Anfängern ertheilt worden, welche ihre Bildung noch nicht nach den in den Regulativen enthaltenen Bestimmungen erhalten hatten und mit Rücksicht auf die besonderen Schwierigkeiten, welche die Seminarien wegen noch mangelhafter Vorbildung der Präparanden im Rechnen und im Unterrichte in der Raumlehre zu überwinden haben, und mit Rücksicht auf die große Bedeutung, welche dieser Unterricht, seine zweckmäßige Ertheilung vorausgesetzt, für die formale geistige Bildung der Lehrer und für die Bedürfnisse des praktischen Lebens hat, läßt der Minister eine Erweiterung der Bestimmungen des Reg. vom 1. Oct. 1854 nach zwei Seiten hin eintreten. Zunächst sollen in der oberen Seminarabtheilung statt Einer (vgl. Ges.-Ausgabe S. 37) zwei Stunden wöchentlich für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre angesetzt werden. Sodann soll (S. 39) eine weitergehende Ausbildung der Seminaristen etwa bis zur Verhältnisrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln nicht ausnahmsweise von der Provincialbehörde ge-

stattet, sondern fernerhin als eine von den Seminarien zu erwartende Leistung angesehen werden, deren Verfolgung von den k. Provincialschulcollegien in denjenigen Seminarien untersagt werden kann, welche wider Erwarten außer Stande sein sollten, die unerläßlichsten elementaren Anforderungen zu erfüllen. Den Unterricht in der Naturlehre, der Pflanzen- und Thierkunde hat er zwar über das Bedürfnis der Elementarschule hinausgehend, aber geeignet gefunden, den Lehrer in Stand zu setzen, den betreffenden Inhalt des Lesebuchs für die Elementarschule fruchtbringend zu erklären und zu erweitern, sich den praktischen Bedürfnissen des Volkslebens in Anweisung und Ertheilung von Rath, sowie in Betheilung an dem Unterricht in Fortbildungsschulen nützlich zu erweisen. Hiebei giebt der Minister der Erwägung der Schulcollegien anheim, ob nicht, um den sich praktisch geltend machenden Bedürfnissen des Lebens entgegenzukommen, in den Seminarunterricht die wichtigsten elementaren Lehren der Chemie, namentlich soweit sie auf die Agricultur Bezug haben, mehr als bisher, etwa in Anschluß an die Unterweisung im Gartenbau und der Obstbaumzucht, Berücksichtigung finden könnten. Von dem nach den Regulativen in den Seminarien ertheilten Unterrichte in der deutschen Sprache findet sich der Minister sehr befriedigt und bezeichnet den Inhalt der Sprache von seiner volksthümlichen, ethischen und ästhetischen Seite als den Hauptgegenstand der Arbeit dabei. Der Gesangunterricht ist in seinem kirchlichen und volksthümlichen Zwecke empfohlen, desgleichen die bei allen Seminarien eingeführten gymnastischen Uebungen, und Anordnungen werden in Aussicht gestellt, welche den Turnunterricht an den Seminarien nur noch wirksamer werden machen können. Der Unterricht in der Vaterlandskunde hat dem Minister genügt und es hat sich ihm in durchaus zutreffender Weise begründet erwiesen, wie sich in der verständigen Behandlung des Lesebuchs der richtige Anhalt für die Betreibung der vielen Unterrichtsgegenstände in der Elementarschule bietet. Wenn daher das in dem Reg. v. 3. Oct. 1854 hinsichtlich des Unterrichts in den Realgegenständen vorgeschriebene Verfahren in keiner Weise einer Aenderung bedarf, so bestimmt derselbe doch, um etwa vorgekommenen Misverständnissen zu begegnen, daß in denjenigen Schulen, in welchen nach der Gesammtausgabe der Reg. wöchentlich 30 Unterrichtsstunden angesetzt sind, von diesen drei für Vaterlands- und Naturkunde verwendet werden müßen. Wo dieses aber nach den örtlichen Verhältnissen in voraussichtlich wenigen Fällen nicht möglich ist, muß für den sich lediglich an das Lehrbuch anschließenden Unterricht in Vaterlands- und Naturkunde den Lehrern ein planmäßiges Verfahren vorgeschrieben und muß bei den abzuhaltenden Schulprüfungen genau untersucht werden, ob die in diesen Fächern von den Kindern verlangten Kenntnisse nach Umfang und Klarheit den nothwendig zu stellenden Anforderungen entsprechen. Der Minister fühlt sich aus seinen unmittelbaren Anschauungen heraus für die Behandlung der betr. Gebiete in dem Seminarunterricht veranlaßt, die Warnung zu geben, daß über Betreibung der „physikalischen" Geographie die Orientirung in politischen, technologischen und culturgeschichtlichen Dingen nicht versäumt werden möge.

4. In der Landtagssession des Jahres 1860 fanden im Abgeordnetenhause von neuem ausführliche und eingehende Verhandlungen über die drei Reg. statt. Während im Vorjahre das Hauptgewicht auf die Verhandlung im Plenum zu legen war, ist für das J. 1860 der Bericht der Unterrichtscommission wohl zu beachten, wie derselbe im „Centralblatt" ebendess. Jahres S. 343 ff. zu finden ist. Dem Hause lagen im ganzen 632 Petitionen vor, welche sich für die Aufrechterhaltung der Reg. aussprachen, weil 1) die Regulat. an dem Worte Gottes und dem Katechismus als Grundlage und Mittelpunct des Volksunterrichts und christlich-kirchlicher Erziehung festhalten; 2) sie daneben den Unterricht in den für das praktische Leben nöthigen und nützlichen Kenntnissen in vollständig genügendem Umfange feststellen; 3) die Behandlungsweise, die Form des Unterrichts dahin feststellen, daß dadurch in den Kindern ein kräftiges geistiges Leben geweckt und alle Unterrichtsstoffe für sie zu Geist und Charakter bilden-

dem Eigenthum würden; 4) sie damit nicht als ein neues Princip in die Volksschule eintreten, sondern nur die längst bewährten Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts in bestimmten Grenzen und richtiger Methode zusammenfassen. An Petitionen gegen die Regulative waren unter den entsprechenden Einflüssen 44 eingegangen aus Städten wie Berlin, Potsdam, Breslau, Naumburg, Gumbinnen, Bochum, Schönebeck u. a., indem sie den baldigen Erlaß des Unterrichtsgesetzes zur definitiven Erledigung der Angelegenheit fordern. Diese gegnerischen Petitionen enthielten 1) die Behauptung der Verfassungswidrigkeit des Erlasses der Reg.; 2) die Beschwerde gegen das dritte Reg., betr. die 1classige Elementarschule: a. im Religionsunterricht sei der Memorirstoff so überhäuft, daß dadurch ein verständnisvolles Eindringen unmöglich gemacht und selbst die Liebe zur Religion zurückgedrängt werde; b. der Unterricht in den Realien werde auf ein zu geringes, den Bildungsverhältnissen des Volks sowie dem praktischen Leben nicht genügendes Maß eingeschränkt; 3) Beschwerden gegen das erste und zweite Reg. der Bildung der Seminaristen und Präparanden betreffend. Die Commission unterwarf diese Beschwerden in ihren Haupteinwürfen einer gründlichen Untersuchung und faßte schließlich die am Ende der dritten Abtheilung dieser Beschwerden aufgeführten Resultate ihrer Berathungen dahin zusammen, daß dem Abgeordnetenhause zu empfehlen sei, unter Ueberweisung sämmtlicher Petitionen an das Staatsministerium zu erklären 1) daß der Erlaß der Reg. für verfassungswidrig nicht zu erachten und deshalb die auf sofortige Beseitigung derselben gestellten Anträge einiger Petenten abzulehnen; 2) daß die Verminderung des religiösen Memorirstoffs in der Elementarschule und bei der Vorbildung der Seminarpräparanden der fortgesetzten Erwägung des Ministers zu empfehlen; 3) daß die Vorlegung des im Art. 26 der Verfassung verheißenen Unterrichtsgesetzes und in diesem zugleich die Entscheidung über die wünschenswerthe Steigerung der Leistungen in den Schullehrerseminarien sowie der Anforderungen an die Seminarpräparanden, wenn irgend möglich, in der nächsten Session erwartet werde. — Der Minister v. Bethmann-Hollweg fand sich nach seiner Aeußerung in der glücklichen Lage, alle drei Sätze, den letztern nur mit einer kleinen Reservation, in der Sitzung am 21. j. J. zur Annahme empfehlen zu können.

5. In Verfolg dieser Verhandlung ergieng nun vom Minister unter dem 3. Sept. 1860 an sämmtliche Regierungen und Schulcollegien der Erlaß über die Bedürftigkeit und Fähigkeit der **Weiterbildung** und Entwicklung des nach den Regulativen eingerichteten Schul- und Unterrichtswesens, und es wurde dabei ausdrücklich erklärt, daß die in den Regulativen enthaltenen Detailanweisungen nicht als etwas in sich abgeschlossenes und vollendetes angesehen werden dürften. Der Minister fordert von den Behörden eingehenden Bericht behufs Erledigung der durch die Beschlüsse des Abgeordnetenhauses in Anregung gebrachten Fragen, indem er denselben bestimmte Gesichtspuncte für ihre Erwägungen empfiehlt.

Auf Grund der hierauf ergangenen Berichte ließ der Minister eine „**Denkschrift**“ über die der fortgesetzten Erwägung des Ministeriums empfohlene Frage wegen Verminderung des religiösen Memorirstoffs in der Elementarschule und bei der Vorbildung der Seminarpräparanden ausarbeiten, die einen wichtigen Beitrag zur Geschichte der innern Entwicklung des Elementarschul- und Seminarunterrichtswesens in den letzten Decennien bildet und einen lehrreichen Einblick in die angestrengte und erfolgreiche Arbeit der Schulverwaltung und des Lehrerstands im Lichte der Regulative eröffnet, sowie in einen Kampf um Principien, dessen Ursprung und Tragweite weit über das Gebiet der Schule und der Didaktik hinausreicht. Diese Schrift befindet sich in ihrer ganzen Ausdehnung im „Centralblatt“, Jahrg. 1861 S. 143—179, und über dieselbe ein Referat in den „Berliner Blättern für Schule und Erziehung“ desselben Jahres von Nr. 24 ab. — Die Denkschrift enthielt erstens die Verfügung vom 3. Sept. 1860, alsdann eingehende Mittheilungen, welche zum Verständnis der Auslassungen und Anträge erforderlich erachtet werden, die die Provincialbehörden in ihren Berichten

eingegeben hatten, namentlich mit Rücksicht auf die Auffassungen, welche sie der ihnen gestellten Aufgabe im allgemeinen und der pädagogischen und didaktischen Bedeutung der Regulative zuwenden. Dann werden Auszüge aus den Berichten selbst gegeben, denen zufolge bereits im J. 1860, also nach sechs Jahren etwa, eine Umwandlung der einschlagenden Lehranstalten eingetreten sein soll. Hierauf wird zur Darlegung der Ansichten über die von einer Seite als wünschenswerth erscheinende weise Verminderung des sogenannten religiösen Memorirstoffs in den Elementarschulen ꝛc. eingegangen und zu dem Resultate fortgeschritten, daß der fragliche Memorirstoff 1) für die Elementarschule als zu groß zu bezeichnen sei; 2) daß durch die Präparandenbildung, wie sie durch das Regulativ vorgezeichnet werde, die erforderliche Vorbereitung ausreichend und zweckmäßig werde beschafft werden können, auch wenn den Seminarien ausgedehntere Leistungen angesonnen werden sollten. Schließlich wird auf die Beantwortung der Frage übergegangen, ob eine Verringerung des religiösen Memorirstoffs in der Vorbereitung fürs Seminar nothwendig, resp. wie dieselbe zu bewerkstelligen sei, und nachgewiesen: Erstens, daß es an ausreichendem Anlaß fehle, den für die Präparandenbildung festgesetzten religiösen Memorirstoff um deswillen zu verdrängen, damit für größere andere Leistungen, besonders in den Realfächern, mehr Raum geboten werde; zweitens, daß man aber aus andern Erwägungen zu dem Schluße gelangen könne, daß eine solche Verringerung dennoch als ein Ersatz für die zu ersparende Arbeit nach anderen Seiten hin wünschenswerth sei. Der Präparandenbilduug werde die Aufgabe zu stellen sein, daß sie den religiösen Memorirstoff in geistig anregender Weise präsent erhalte und damit ein nur mechanisches Auffassen und Behalten ausschließe u. s. w.

Diese Denkschrift übersandte der Minister unterm 16. Febr. 1861 an die Provincialbehörden des Unterrichts und zeigt, wie dieselbe ergebe, daß und warum es mit der religiösen Jugenderziehung durch die Elementarschule nicht vereinbar sei, den für die letztere vorgeschriebenen Lernstoff zu verdrängen, wie die Gesammtaufgabe der Schule durch Betreibung des Stoffs auch nicht behindert, vielmehr, dessen richtige Behandlung vorausgesetzt, erheblich gefördert werde und wie die unter allen Umständen nachhaltig zu pflegende Gedächtniskraft der Kinder hier zugleich einen würdigen, lebensvollen und dem geistigen Bedürfnis des Volks entsprechenden Inhalt finde. Es werde, macht der Minister bemerklich, aber auch ersichtlich, nach welchen Seiten hin die Bestimmungen des Reg. vom 3. Oct. 1854 mangelhaft und irrthümlich ausgeführt worden sind, und giebt die hieraus sich als nöthig zeigenden Weisungen. Für den Präparandenunterricht bestimmt der Minister 12 Psalmen (und zwar 1., 8., 19., 23., 32., 46., 51., 84., 90., 103., 121., 139.) und daß nur derjenige religiöse Memorirstoff als präsent gefordert werden soll, welcher für die 1classige Elementarschule im betr. Reg. vorgeschrieben ist. Die durch diese Verkürzung des Memorirstoffs gewonnene Zeit und Kraft ist in erhöhetem Grade nach anderen Seiten hin zu verwenden. Dann folgen weitere Bestimmungen über das Präparandenwesen.

7. Das war die Weiterbildung der Regulative, soweit sie der Minister nach den vorhandenen Zuständen zuläßig und ausführbar anordnete, wie der Herausgeber der damals erschienenen Schrift: „Die Weiterbildung der drei preuß. Regulative ꝛc. Mit einem Vorwort von F. Stiehl. Berlin 1861.“ S. 60. 8. in eben diesem Vorworte limitirend sie bezeichnet. Dem Herausgeber dieser Schrift zufolge bilden die oben vorgeführten Erlasse des Ministers mit der dazu gehörigen Denkschrift „eine wesentliche Ergänzung der drei Regulative.“

Bis hieher ist die Geschichte der parlamentarischen Verhandlungen über die Regulative gediehen und die in den letzteren aufgestellten und festgehaltenen Grundsätze haben weitere Zeit gehabt, sich durch die Seminarien und Elementarschulen in das Leben der evangelischen Schuljugend des Landes unangefochten überzutragen. Seitdem aber ist ein Stillstand in der Weiterbildung der administrativisch geleiteten öffentlichen Schulerziehung, ja selbst in der anfangs überströmenden Beflissenheit, Schriften für Lehrer

und Schüler auf Grund der in den Reg. enthaltenen Bestimmungen auszuarbeiten und herauszugeben, auf dem evangelischen Volksschulbereiche eingetreten. Die literarische Thätigkeit im praktischen Dienste der Regierung ruht zur Zeit.

8. Wie der Lehrinhalt für Geist und Gemüth also festgestellt war, that Stiehl unter dem Ministerium Bethmann-Hollweg die umsichtigsten und folgenreichsten Schritte, um dem Turnwesen, das überall an Principlosigkeit litt, und an den meisten Stellen, wo es Eingang gefunden hatte, nur kümmerlich vegetirte oder in Zerfahrenheit oder gar in Verwilderung gerathen war, in einen schulgerechten Bildungsgang zu bringen und zu einem Lehrgegenstande zu machen, der auch in der einfachsten Volksschule betrieben werden könne, damit, wie das Herz mit vaterländischem Sinne erfüllt, so auch der Leib in Stand gesetzt würde, sich wehrhaft zu erweisen, wenn solches das Vaterland bedürfen sollte. Es ist auch auf diesem Gebiete nicht weniges und nicht unenergisches in kurzer Zeit bei mäßigen Mitteln geleistet worden.

Bei den Schülerinnen der Volksschule war sich Stiehl bewußt, ein wichtiges Werk in die Hand zu nehmen, als er sich entschlossen hatte, den Handarbeitsunterricht zu einem obligatorischen Lehrgegenstande weiblicher Schulen des Landes zu machen. Wunderliche politische Bedenken sogenannter Männer der fortschrittlichen Freiheit glaubten, daß mit der Einrichtung eines solchen Unterrichts ein Eingriff in die Freiheit der einzelnen, welche es vorziehen, selbst mit unausgebessertem Hemde, wie die Irländer umherzugehen als von der Staatsschule angehalten und angeleitet zu werden, sich solches zu flicken, verbunden sei und daß es daher nicht gestattet werden dürfe, dem Volke es durch die Schule zu ermöglichen, sich selber praktisch helfen zu lernen. Die Regierung hat unsers Wissens zur Zeit diesen Gegenstand nicht weiter in öffentliche Verhandlung gebracht, wahrscheinlich ohne ihn fallen gelassen zu haben. Unter dem Ministerium von Mühler ist manches Zeichen von Aufmerksamkeit erkennbar geworden, die dem Zeichnen in Volksschulen zugewendet wird.

So ist, glaube ich, bei manchem Hin- und Herzögern und Schwanken nach der Beschaffenheit der schwierigen Zeit und der noch schwierigeren Menschen niemals das niedere Schulwesen Preußens mehr ein Volksschulwesen auf den weithin sich erstreckenden Territorien Preußens, mehr ein preußisches, d. h. ein der Verwirklichung eines Nationalschulwesens näher kommendes gewesen, als das gegenwärtig in Wirksamkeit vorhandene. Nicht bloß ein unermeßlicher geordneter und geeigneter Apparat ist für Verwaltung und Ausführung vorhanden; man weiß auch, wenn man sich nicht verschlossen hat gegen die bildende Führung maßgebender Leiter, worin man die Bildung der Nation zu suchen habe, nämlich nicht in abgesonderter, formaler Bildung, sondern in der Erwerbung der religiösen, geschichtlichen und praktischen Lebensweisheit unserer Väter; äußerlich in geordneter Pflege der Wehrkraft bei der männlichen Jugend, bei der weiblichen in der Erwerbung von Geschicklichkeit in aller nützlicher Handarbeit. Hierin ist Sinn und Verstand, und das edle Ziel ist erreichbar. So bieten wir in Preußen, und zwar mit Absicht, freilich nicht mehr Schablonenanstalten den Ausländern dar, von welchen sie ohne weiteres nur mühsam Abklatsch nehmen können, um sie auf ihre Zustände zu übertragen und Eilers würde nicht mehr zu fürchten haben, daß es den Anlauf nehme, daß Rebellen erzogen werden, sondern er würde mit uns sehen können, wenn er seine Augen aufgethan haben sollte, daß ein Volk heranwächst, das seinen Glauben und seine Geschichte kennt und das seiner gebildeten Leibeskraft und Geschicklichkeit sich täglich aller Orten immer bewußter wird.

Was sich nun während dieser und der früheren interessanten und wichtigen Periode des evangelischen Schulwesens in Preußen auf dem Gebiete der Volksschule römisch-katholischen Bekenntnisses zugetragen hat, dürfte schwierig sein, von protestantischer Seite in Worte zu fassen, wenn nicht der katholische Regierungs- und Schulrath Kellner in Trier in seiner 1855 herausgekommenen „Volksschulkunde", welche 9 Monate später als die des evangelischen Schulrathes Bormann ans Licht trat, uns darüber, wenn auch

nicht ein officielles, so doch ein völlig ausreichendes Licht gegeben hätte. Derselbe sagt in seinem Vorwort: „Unser katholisches Erziehungs- und Unterrichtswesen hat den anerkennenswerthen Vortheil, daß es auf einem sichern und festen Boden steht, der es davor bewahrt, von den Strömungen der Zeit mit fortgerissen zu werden; keineswegs aber hindert, vorurtheilsfrei und unbefangen das Gute, was jede dieser Strömungen bietet, zu prüfen und in sich aufzunehmen. Möchte auch diese Schrift davon ein anspruchloses Zeugnis geben." „Als diese Schrift bereits zum größten Theil beendigt war, kamen mir," schreibt Hr. Kellner, „die drei preuß. Regulative vom 1., 2. und 3. Oct. zu Händen. Wenn sie auch nur für evangelische Schulen bestimmt sind, so muß sie doch auch der Katholik als eine wichtige Erscheinung anerkennen, welche ihm manches zu denken giebt. Die Angriffe, welche sie mittlerweile erfahren, sind eben nur ein Beweis dafür, daß sie das Uebel erkannt und die Wahrheit geboten haben. In der That erstreben sie auch nur, daß die Schule zum rechten Selbstbewußtsein komme u. s. w. Die katholische Schule ist durch den festen Anschluß an den Fels ihrer Kirche vor jenen Abwegen und Verirrungen bewahrt, denen die Regulative mit Ernst und Sachkunde zu begegnen streben und wo sie überhaupt katholisch blieb, da hat sie auch jenes sichere Maß gehalten, welches nicht den Fortschritt, wohl aber die Ueberstürzung abwehrt" (So gegeben, Marienwerder Anfangs Mai 1855).

Von einer besonderen, wesentlichen Entwicklung auf dem Gebiete der also an den Fels ihrer Kirche angeschlossenen katholischen Volksschule in Preußen ist uns auch nach der Erscheinung und den wiederholten Auflagen der besagten „Volksschulkunde" überhaupt nichts kund geworden. Sie genießt nicht bloß den ganzen Schutz der Staatsgesetze, sondern sie erfährt außer dem Antheil, welcher den Bischöfen an ihrer Leitung mitzusteht, auch die derselben Staatsbehörden, wie die evangelische. Dem Unterzeichneten ist aus seinen früheren beruflichen Stellungen, wo er katholisches Kirchen- und Schulleben in stärkerer Verkörperung als gegenwärtig vor Augen hatte, nur erinnerlich, daß sich von diesem Anschlusse der Schule an die Kirche sehr deutlich der Segen des Ansehens und des Schutzes ergeben hat, welchen die Schule genießt, aber ihm ist nichts bekannt geworden, was die katholische Schule Preußens durch die römische Kirche als solche zur Förderung ihrer beruflichen Thätigkeit empfangen hätte. Dagegen habe ich warnehmen können, wie die gesammte katholische Volksschule, Herrn Kellner, der aus dem evangelischen Seminar Zerrenners zu Magdeburg stammt, an der Spitze da, wo sie die Politik freier Hand hatte, in einem getreuen, fast peinlichen Nachexerciren hinter der evangelischen her gewesen und nicht zu ihrem Nachtheil verblieben ist. Ich weiß in unserer evangelischen Schulwelt weder Methoden, noch Stoffe, noch Einrichtungen anzugeben, welche wir aus dem Schatze der katholischen Schulpraxis zu uns herüberzunehmen gehabt hätten; es dürfte nicht schwer sein, dem, der damit unbekannt sein sollte, das Gegentheil hievon seit Felbigers Zeiten an dem katholischen Schulwesen und an den Schriftstellern desselben nachzuweisen. Dies soll der katholischen Volksschule von uns nicht zum Vorwurf gemacht werden, denn wir sprechen mit dem Apostel: „Alles ist Euer!" sondern es soll nur dazu dienen, mich der Aufgabe zu überheben, die Geschichte des katholischen Volksschulwesens zu beschreiben, nachdem ich die des evangelischen gegeben habe.

III. Statistisches, das preußische Volksschulwesen betreffend.

Die nachfolgenden statistischen Zahlen werden es dem Kundigen, der Statistisches zu deuten weiß, sattsam nachweisen, in welcher Kraft und Fülle das genannte Schulwesen in Preußen vorhanden ist, soweit dies eben Zahlen können.

Erster statistischer Nachweis aller öffentlichen Schulen (mit Ausnahme der Gymnasien ꝛc.) in Städten und auf dem Lande.

Das k. Ministerium der Unterrichtsangelegenheiten ordnete im April 1819 an, daß von allen k. Regierungen Classificationstabellen eingereicht werden sollten, aus

denen die Zahl aller Schulen in den Städten und auf dem Lande, mit Ausnahme der Gymnasien (Realschulen im gegenwärtigen Sinne gab es noch nicht) und das Einkommen aller dabei angestellten Lehrer zu erfahren wäre. Im Februar 1821 konnte aus den eingegangenen Tabellen folgende summarische Zusammenstellung gemacht werden:

I. Städtische Schulen.

In der Provinz.		Evang.	Kathol.	Summe beider.
a. Preußen		255	49	304
b. Posen		106	107*)	213
c. Brandenbg.	a. Berl.	101	1	102
	b. Prov.	286	3	289
d. Pommern		144	1	145
e. Schlesien		190	145	335
f. Sachsen		367	24	391
g. Westfalen		120	166	286
h. Rheinprovinz		127	270	397
Summe		1,696	766	2,462

II. Landschulen.

In der Provinz.	Evang.	Kathol.	Summe beider.
a. Preußen	2,635	524	3,159
b. Posen	455	309**)	764
c. Brandenburg	2,517	11	2,528
d. Pommern	2,021	—	2,021
e. Schlesien	1,671	1133	2,804
f. Sachsen	2,170	124	2,294
g. Westfalen	622	801	1,423
h. Rheinprovinz	718	1912	2,630
Summe	12,809	4814	17,623

Das Endresultat aus den über das Einkommen der Stadt- und Landschullehrer angelegten Classificationstabellen ergab, daß vorhanden waren:

I. An Stadtschullehrerstellen.

Nro.	Jährliches Einkommen.	Evangel.	Katholisch.	Summe beider
1	unter 50 Thlr.	68	54	122
2	zwischen 50 u. 100 Thl.	298	195	493
3	„ 100 „ 150 „	447	295	742
4	„ 150 „ 200 „	506	188	694
5	„ 200 „ 250 „	443	113	556
6	„ 250 „ 300 „	344	48	392
7	„ 300 „ 350 „	237	24	261
8	„ 350 „ 400 „	139	19	158
9	„ 400 „ 450 „	108	6	114
10	„ 450 „ 500 „	50	9	59
11	„ 500 „ 550 „	35	2	37
12	„ 550 „ 600 „	102	2	104
13	„ 600 „ 650 „	7	—	7
14	„ 650 „ 700 „	3	—	3
15	„ 700 „ 1200 „ incl.	3	—	3
	Summe	2,790	955	3,745
	Darunter sind königl. Stellen			800
	„ „ Patronatstellen			2,945

Die Unterhaltungskosten aller dieser Stadtschulen betrugen jährlich überhaupt 796,523 Thl. 11 Gr. 10 Pf., wozu der Staat 69,329 Thl. 19 Gr. 4 Pf. in Gelde, Holz, Naturalien ꝛc. überhaupt beitrug. Der Durchschnitt des Einkommens für eine Stadtschullehrerstelle war jährlich 212 Thl. 2 Gr. 9 Pf.

II. An Landschullehrerstellen.

Nro.	Jährliches Einkommen.	Evangel.	Katholisch.	Summe beider.
1	unter 10 Thlr.	263	60	323
2	zwischen 10 u. 20 Thl.	641	216	857
3	„ 20 „ 40 „	1,652	635	2,287
4	„ 40 „ 60 „	2,002	824	2,826
5	„ 60 „ 80 „	2,116	841	2,957
6	„ 80 „ 100 „	1,807	1,026	2,833
7	„ 100 „ 130 „	1,652	766	2,418
8	„ 130 „ 150 „	869	283	1,152
9	„ 150 „ 180 „	794	292	1,086
10	„ 180 „ 200 „	333	81	424
11	„ 200 „ 220 „	209	47	256
12	„ 220 „ 250 „	222	31	253
13	„ 250 „ 300 „	221	23	244
14	„ 300 „ 350 „	124	8	132
15	„ 350 „ 400 „	82	2	84
16	„ 400 „ 450 „	12	—	12
17	„ 450 „ 500 „	6	—	6
	Summe	13,005	5,135	18,140
	Darunter sind königl. Stellen			6,651
	„ „ Patronatsstellen			11,489

Die Unterhaltungskosten dieser Landschullehrerstellen betrugen jährlich überhaupt 1,556,229 Thl. 6 Gr. 1 Pf., zu welcher der Staat 78,048 Thl. 14 Gr. 3 Pf. in Gelde, Holz, Naturalien ꝛc. hergab. Der Durchschnitt des Einkommens für eine Landschullehrerstelle war jährlich 85 Thl. 19 Gr.

*) Unter dieser Zahl waren 13 Simultanschulen.

**) Hierunter 37 Simultanschulen.

Zweiter statistischer Nachweis. Die nachfolgenden statistischen Nachrichten sind zusammengestellt auf Grundlage der jüngsten amtlichen Veröffentlichung*). Diese amtlichen Mittheilungen erstrecken sich auf den Zeitraum von 1859 bis einschließlich 1861, so daß durch dieselben ein in jeglicher Beziehung zuverläßiges Bild des preußischen Elementarschulwesens der Gegenwart gezeichnet ist. Berücksichtigt in der statistischen Zusammenstellung ist das gesammte Elementarschulwesen, einschließlich der Bürgerschulen, Töchterschulen und sonstigen Mittelschulen. Nicht mit eingeschlossen dagegen sind die höhern Unterrichtsanstalten, als Gymnasien, Progymnasien, Realschulen, höhere Bürgerschulen und ähnliche, mit der Berechtigung zu Entlassungs- und Abgangsprüfungen versehene Anstalten.

Sämmtliche in Betracht kommende Anstalten sind entweder öffentliche oder Privatschulen. Alle Schulen, zu deren Unterhaltung die betheiligten Communen oder Schulsocietäten gesetzlich verpflichtet sind, gelten als öffentliche; Privatschulen dagegen sind solche, zu deren dauernder Unterhaltung eine solche gesetzliche Verpflichtung nicht besteht.

Nach den Religionsbekenntnissen scheiden sich die öffentlichen Schulen in evangelische, katholische, jüdische. Wo bei Schulen, welche von Kindern gemischter Confessionen besucht werden, die Minorität im Verhältnis zur Gesammtzahl der Schüler bedeutend genug ist, wird für den Religionsunterricht der Minorität auf Kosten der Gemeinschaft besonders gesorgt; wo die Minorität sich nur auf wenige Kinder beschränkt, ist diese Sorge den nächst Betheiligten überlassen. Oeffentliche Elementarschulen von Dissidenten sind nicht vorhanden.

Unter der Bezeichnung von Classen sind alle für sich stehenden einclassigen Schulen und alle auf einander folgenden Abtheilungen einer mehrclassigen Schule begriffen, welche grundsätzlich einen besondern Lehrer haben müßen.

In der Zahl der an öffentlichen Elementarschulen angestellten Lehrer und Lehrerinnen sind nur solche Personen berücksichtigt, welche wirkliche Lehrerstellen bekleiden und zwar ohne Rücksicht darauf, ob sie definitiv angestellt sind oder nicht. Hülfslehrer, wenn sie nur zur Vertretung eines Lehrers oder für einzelne Unterrichtsstunden angenommen sind, sowie Lehrerinnen, welche nur in weiblichen Handarbeiten unterrichten, sind nicht mitgezählt.

I. Oeffentliche Elementarschulen. Die Zahl der öffentlichen Schulen und Classen, der Lehrer und Lehrerinnen weist die nachfolgende Tabelle auf. Zu bemerken ist dabei lediglich, daß der Buchstabe A die Städte, B das Land, C die Gesammtzahl angiebt.

*) Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1864. Augustheft. (Das Heft ist unter seinem besondern Titel zu dem Preise von 2 Thlr. einzeln zu beziehen.)

Name der Provinzen.		Oeffentliche Elementarschulen (Ende 1861)											
		Evangelische.				Katholische.				Jüdische.			
		Zahl.	Classen.	Lehrer.	Lehrerinnen.	Zahl.	Classen.	Lehrer.	Lehrerinnen.	Zahl.	Classen.	Lehrer.	Lehrerinnen.
I. Preußen.	A.	269	857	798	77	80	204	160	47	8	13	13	—
	B.	3,328	3,629	3,613	5	924	964	963	3	—	—	—	—
	C.	3,597	4,486	4,411	82	1,004	1,168	1,123	50	8	13	13	—
II. Posen.	A.	150	353	346	8	140	300	298	1	78	137	136	—
	B.	723	733	732	—	1,057	1,089	1,078	—	—	—	—	—
	C.	873	1,086	1,078	8	1,197	1,389	1,376	1	78	137	136	—
III. Brandenburg.	A.	377	1,886	1,722	84	21	60	34	21	6	22	33	1
	B.	2,566	3,248	2,822	3	9	12	11	—	—	—	—	—
	C.	2,943	5,134	4,544	87	30	72	45	21	6	22	33	1
IV. Pommern	A.	154	918	892	79	4	5	5	—	6	12	11	—
	B.	2,361	2,559	2,486	32	15	18	15	—	—	—	—	—
	C.	2,515	3,477	3,378	111	19	23	20	—	6	12	11	—
V. Schlesien.	A.	201	794	729	7	163	559	515	42	2	8	11	2
	B.	2,012	2,649	2,197	27	1,494	2,204	2,116	—	—	—	—	—
	C.	2,213	3,443	2,926	34	1,657	2,763	2,631	42	2	8	11	2
VI. Sachsen.	A.	308	1,546	1,484	37	28	62	50	16	2	2	2	—
	B.	2,295	2,716	2,603	—	150	155	155	1	1	1	1	—
	C.	2,603	4,262	4,087	37	178	217	205	17	3	3	3	—
VII. Rheinprovinz.	A.	265	624	601	20	377	1,138	730	428	19	21	21	—
	B.	744	886	876	3	2,479	3,367	2,977	389	11	11	11	—
	C.	1,009	1,510	1,477	23	2,856	4,505	3,707	817	30	32	32	—
VIII. Westfalen.	A.	117	371	324	33	145	369	213	161	6	8	6	—
	B.	670	1,019	798	16	887	1,094	869	212	—	—	—	—
	C.	787	1,390	1,122	49	1,032	1,463	1,082	373	6	8	6	—
IX. Hohenzollernsche Lande	A.	—	—	—	—	7	19	19	—	2	2	2	—
	B.	—	—	—	—	102	139	139	—	—	—	—	—
	C.	—	—	—	—	109	158	158	—	2	2	2	—
X. Jahdegebiet.		Nach dem Staatsvertrag vom 20. Juli 1853 Art. 53 sind die an die Krone Preußen abgetretenen Gebietstheile an der Jahde vorläufig in ihrem bisherigen Kirchen- und Schulverband des Großherzogthums Oldenburg verblieben. Die Einrichtung eines selbständigen Schulverbands ist in Aussicht genommen.											
Summe	A.	1,841	7,349	6,896	345	965	2,716	2,024	716	129	225	235	3
	B.	14,699	17,439	16,127	86	7,117	9,042	8,323	605	12	12	12	—
	C.	16,540	24,788	23,023	431	8,082	11,758	10,347	1,321	141	237	247	3

Hiernach waren Ende 1861 überhaupt vorhanden:

I. Oeffentl. Elementarschulen
in Städten . . . . . 2,935 mit 10,290 Cl., 9,155 Lehrern 1,064 Lehrerinnen.

II. Oeffentl. Elementarschulen
auf dem Lande . . . . 21,828 „ 26,493 „ 24,462 „ 691 „

III. in Summa . . . . . . 24,763 Sch. 36,783 Cl., 33,617 Lehrer 1,755 Lehrerinnen.

35,372 Lehrer und Lehrerinnen.

Dazu einige Bemerkungen. 1. Die Zahl der Lehrer (35,372) bleibt gegen die Zahl der Classen (36,783) zurück um 1,411. In der amtlichen Veröffentlichung

wird diese Erscheinung damit begründet, daß a) zur Zeit der Aufnahme der Uebersicht Lehrerstellen erledigt waren, b) Stellvertreter nach den angenommenen Grundsätzen in der Uebersicht nicht zu berücksichtigen waren, c) besondere örtliche Verhältnisse die Besorgung zweier Schulen oder Schulclassen an benachbarten Orten durch einen Lehrer gestatteten, d) bei mehrclassigen Schulen es nicht überall nöthig war, für jede Classe einen Lehrer anzustellen, wenn nämlich die vorhandenen Lehrkräfte, etwa mit Hülfe von Hülfslehrern für einzelne Unterrichtsgegenstände, für die Bedürfnisse der Schule hinreichten.

2. Evangelischen Schulen (16,540 unter 24,763) fällt stark ²/₃ der Gesammtzahl zu; katholische (8,082 unter 24,763) erreichen noch nicht ganz ¹/₃ derselben; jüdische (141 unter 24,763) beanspruchen nur einen sehr geringen Bruchtheil, etwa ¹/₁₇₇ der Gesammtzahl.

3. Die Zahl der öffentlichen Elementarschulen auf dem Lande ist über 7 mal so groß, als die in den Städten, obwohl die Bevölkerungszahl der Landbewohner (12,865,368) die Zahl der Bewohner von Städten (5,611,132) nur wenig um das Doppelte übersteigt. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß a) die hier nicht mit eingerechneten höhern Unterrichtsanstalten, die in ihren Vorschulen eine sehr beträchtliche Anzahl schulpflichtiger Kinder enthalten, fast ausschließlich, b) ebenso die Privatschulen, die in der vorstehenden Tabelle nicht mitgezählt sind, ihrer weitaus größeren Zahl nach (1,124 unter 1,434) in Städten sich befinden, c) die Elementarschulen in Städten durchschnittlich 3—4 Classen haben (10,290 Classen auf 2,935 Schulen), während der bei weitem größere Theil der Landschulen nur einclassig ist, 26,493 Classen auf 21,828 Schulen.)

4. Ordnen wir die Provinzen nach der Gesammtzahl der öffentlichen Elementarschulen, und zwar zunächst ohne Bezugnahme auf die Religionsbekenntnisse (A), sodann mit Anrechnung derselben und zwar nach der Zahl der evangelischen (B), der katholischen (C), der jüdischen (D) Schulen, so ergeben sich folgende Reihen:

A. Gesammtzahl der Schulen.		B. Evangelische Schulen.		C. Katholische Schulen.		D. Jüdische Schulen.	
Provinz.	Zahl.	Provinz.	Zahl.	Provinz.	Zahl.	Provinz.	Zahl.
I. Preußen.	4,609	I. Preußen.	3,597	I. Rheinprovinz.	2,856	I. Posen.	78
II. Rheinprovinz.	3,895	II. Brandenburg.	2,943	II. Schlesien.	1,657	II. Rheinprovinz.	30
III. Schlesien.	3,872	III. Sachsen.	2,603	III. Posen.	1,197	III. Preußen.	8
IV. Brandenburg.	2,979	IV. Pommern.	2,515	IV. Westfalen.	1,032	IV. Brandenburg	6
V. Sachsen.	2,784	V. Schlesien.	2,213	V. Preußen.	1,004	V. Pommern.	6
VI. Pommern.	2,540	VI. Rheinprovinz.	1,009	VI. Sachsen.	178	VI. Westfalen.	6
VII. Posen.	2,148	VII. Posen.	873	VII. Hohenzollern.	109	VII. Sachsen.	3
VIII. Westfalen.	1,825	VIII. Westfalen.	787	VIII. Brandenburg.	30	VIII. Schlesien.	2
IX. Hohenzollern.	111	IX. Hohenzollern.	—	IX. Pommern.	19	IX. Hohenzollern	2
Summe	24,763		16,540		8,082		141

24,763.

II. Concessionirte Privatschulen. Solcher waren vorhanden Ende 1861 in:

I. Preußen . .	235 Schulen	m. 400 Classen		
II. Posen	112 „	„ 210 „		
III. Brandenburg				
a) Stadt Berlin	108 „	„ 626 „		
b) Provinz . .	88 „	„ 150 „		
IV. Pommern . .	173 „	„ 261 „		
V. Schlesien .	183 Schulen	m. 400 Classen		
VI. Sachsen . .	63 „	„ 103 „		
VII. Rheinprov.	275 „	„ 540 „		
VIII. Westfalen .	195 „	„ 252 „		
IX. Hohenzollern	2 „	„ 2 „		
überhaupt	1,434 Schulen	m. 2,944 Classen.		

Im Gesammtdurchschnitt kommen mithin auf die einzelne Privatschule wenig über 2 Classen. In Berlin ist das Verhältnis ein anderes; die 108 Schulen mit 626 Classen weisen ein für diese Stadt vorhandenes Durchschnittsverhältnis von nahezu 6 Classen für jede Schule auf. Seit 1861 ist in Berlin die Zahl der Privatschulen gestiegen auf 118, es sind nämlich zur Zeit (Mitte 1865) vorhanden:

1.	8	höhere Knabenschulen	mit	6—10 Classen.
2.	17	mittlere "	"	4—12 "
3.	19	Elementar= "	"	1— 8 "
4.	34	höhere Töchterschulen	"	2—12 "
5.	22	mittlere "	"	3— 8 "
6.	18	Elementar= "	"	2— 7 "
	zusammen 118 Schulen.			

Von den genannten 1,434 Privatschulen befinden sich in Städten 1,124, darunter 709 evangelische, 241 katholische, 174 jüdische, auf dem Lande 310, nämlich 169 evangelische, 107 katholische, 34 jüdische. Die städtischen Privatschulen zählen 74,142, die auf dem Lande 9,879 Schüler; es beträgt sonach die Gesammtzahl der Ende 1861 in Privatschulen Unterricht empfangenden Kinder 84,021.

Die Errichtung von Privatschulen beruht theils auf örtlichem, theils auf confessionellem Bedürfnis. Ersteres ist fast ausschließlich in Berlin, letzteres bei den jüdischen Privatschulen der Fall, die zumeist Religionsschulen sind, in welchen die Kinder neben dem Religionsunterricht Unterricht im Hebräischen erhalten.

III. Schulpflichtige Kinder, Schulbesuch in den öffentlichen Elementarschulen.

Bei einer Bevölkerungszahl von 18,476,500 betrug die Zahl der schulpflichtigen Kinder, d. h. Kinder in dem Alter von über 5 Jahren bis zum vollendeten 14. Jahr, 3,090,294, d. i. nahezu 17 % der Einwohnerzahl. Von diesen 3,090,294 schulpflichtigen Kindern sind nach obigem Ausweis in öffentliche Elementarschulen aufgenommen 2,875,836, es erhalten also unter 100 schulpflichtigen Kindern 93—94 Unterricht in öffentlichen Elementarschulen. Hinter dieser Durchschnittszahl bleibt wesentlich nur die Provinz Brandenburg zurück. Es bleibt jedoch zu bedenken, einmal, daß die Provinz Brandenburg fast absolut, ganz bestimmt aber relativ die meisten höheren Lehranstalten aufzuweisen hat, sodann, daß Berlin allein in seinen circa 20 höheren Schulen und den unter II. erwähnten 118 Privatschulen eine ganz bedeutende Zahl schulpflichtiger Kinder zählt, die in der Tabelle nicht in Anrechnung gebracht worden sind. Von diesem Gesichtspuncte aus muß die obige Durchschnittszahl sogar als Beleg dafür gelten, wie günstig sich der Procentsatz der thatsächlich beschulten zu den schulpflichtigen Kindern gerade in dieser Provinz stellt.

In öffentlichen Elementarschulen empfangen Unterricht 2,875,836 Kinder, in Privatschulen (siehe Nr. II.) 84,021 Kinder, zusammen 2,959,857 Kinder. Bei der in der Tabelle nachgewiesenen Zahl von 3,090,294 schulpflichtigen Kindern blieben mithin noch immer 130,437 Kinder ohne Unterricht.

Vergegenwärtigt man sich nun aber, daß der preußische Staat rund 250 höhere Unterrichtsanstalten (Gymnasien, Progymnasien, Realschulen, höhere Bürgerschulen) zählt, die in ihren unteren Classen und den zum Theil dazu gehörenden Vorschulen von schulpflichtigen Kindern besucht und beispielsweise in Berlin sehr stark frequentirt werden, so wird von der Restzahl 130,437 ein sehr belangreicher Theil hiefür in Abgang zu setzen sein; ebensowenig darf übersehen werden, daß innerhalb des Staatsgebietes eine weitere, nicht genau zu bestimmende Anzahl von Kindern zwar weder öffentliche, noch Privatschulen besuchen, aber durch besondere Hauslehrer oder Lehrerinnen Privatunterricht erhalten. In Anbetracht dessen ist ohne Zweifel das Verhältnis der wirklich Unterricht empfangenden Kinder zu den vorhandenen schulpflichtigen als ein gewiß außerordentlich günstiges zu bezeichnen, wenn auch zugegeben werden muß, daß

(Bedeutung der Buchstaben: A. B. C. wie oben.)

Provinz.	Bevölkerungszahl (Zählung vom 3. Dec. 1861.)		Schulpflichtige Kinder. Zahl.	Davon besuchen öffentliche Elementarschulen evangelische.	katholische.	jüdische.	Dissidenten.	Summe.	Unter 100 schulpflichtigen Kindern besuchen öffentl. Elementarschulen.
		A.	90,621	49,849	17,896	3,681	253	71,679	
I. Preußen.	2,866,866	B.	363,353	254,326	89,176	1,024	726	345,252	91—92
		C.	453.974	304,175	107,072	4,705	979	416,931	
		A.	71,469	23,114	27,902	10,459	70	61,545	
II. Posen.	1,485,550	B.	161,726	52,801	103,501	572	65	156,939	93—94
		C.	233.195	75,915	131,403	11,031	135	218,484	
		A.	196,550	120,047	3,738	2,296	186	126,267	
III. Brandenburg.	2,467,759	B.	230,825	225,149	984	437	579	227,149	82—83
		C.	427,375	345,196	4,722	2,733	765	353,416	
		A.	66,329	55,599	344	1,606	418	57,967	
IV. Pommern.	1,389,739	B.	173,726	164,865	1,016	324	1,158	167,363	93—94
		C.	240,055	220,464	1,360	1,930	1,576	225,330	
		A.	113,814	51,127	46,108	2,715	411	100,361	
V. Schlesien.	3,390,695	B.	432,482	202,766	214,612	647	838	418,863	93—94
		C.	546,296	253,893	260,720	3,362	1,249	519,224	
		A.	129,405	116,179	4,448	644	652	121,923	
VI. Sachsen.	1,976,417	B.	232,969	212,360	15,531	53	106	228,050	96—97
		C.	362,374	328,539	19,979	697	758	349,973	
		A.	183,149	59,754	103,157	1,671	209	164,791	
VII. Rheinprovinz.	3,215,784	B.	364,709	68,200	285,004	2,606	303	356,113	95
		C.	547,858	127,954	388,161	4,277	512	520,904	
		A.	70,036	29,360	35,226	589	25	65,200	
VIII. Westfalen.	1,618,065	B.	198.813	90,333	105,144	588	91	196,156	97—98
		C.	268,849	119,693	140,370	1,177	116	261,356	
		A.	1,573	29	1,333	122	—	1,484	
IX. Hohenzollern.	64,675	B.	8,745	30	8,685	19	—	8,734	99
		C.	10.318	59	10.018	141	—	10,218	
		A.							
X. Jahdegebiet.	950	B.	Siehe die Bemerkung der ersten Tabelle.						
		C.							
		A.	922,946	505,058	240,152	23,783	2,224	771,217	
Summe:	18,476,500	B.	2,167,348	1,270,830	823,653	6,270	3,866	2,104,619	93—94
		C.	3,090,294	1,775,888	1,063,805	30,053	6,090	2,875,836	

zur Zeit noch eine verhältnismäßig *sehr geringe* Zahl von Kindern übrig bleibt, welche ohne Schulunterricht aufwachsen. —

IV. *Lehrerbesoldungen (Gehaltsverbesserungen), anderweite Bedürfnisse, Gesammtausgabe für das öffentliche Elementarschulwesen.* Bei den Angaben über Lehrergehälter sind nicht nur die Einkünfte der Lehrerstellen selbst, sondern auch alle Einkünfte, welche der Lehrer aus den mit der Stelle dauernd verbundenen Nebenämtern, z. B. dem Küster- oder Organistendienst, bezieht, berücksichtigt. Im allgemeinen kann angenommen werden, daß der nachgewiesene Gesammtbetrag der Lehrer- und Lehrerinnengehälter in der Wirklichkeit sich etwas höher herausstellt, da die Naturaleinkünfte nach ortsüblichen Preisen gewöhnlich niedrig und die unfixirten Einkünfte nach Durchschnitten geschätzt sind. — Die Lehrergehälter werden aufgebracht: a) durch *Schulgeld*, b) durch feste *Fundationen* und anderweitige

Leistungen der Gemeinden, c) aus Staatsfonds. Diejenigen Beiträge, welche aus Staatsmitteln für die Unterhaltung von Schulen gewährt werden, beruhen theils auf besonderen Rechtstiteln, theils sind es Beihülfen, die ohne rechtliche Verpflichtung bei nachgewiesenem Bedürfnis zur Förderung des Schulwesens bewilligt werden. Letztere können ganz oder theilweise wieder zurückgezogen werden, wenn das Unterstützungsbedürfnis sich vermindert oder ganz aufhört.

(A. B. C. wie oben.)

Provinz.		Zu Lehrergehältern sind aufgebracht			Gesammtbetrag.	Durchschnitt der Lehrergehälter.
		durch Schulgeld.	durch Gemeinde- und sonstige Leistungen.	aus Staatsfonds.		
I. Preußen.	A.	88,457 Thl.	192,210 Thl.	13,006 Thlr.	293,673 Thl.	268 Thlr.
	B.	73,752 „	606,037 „	51,810 „	731,599 „	160 „
	C.	162,209 Thl.	798,247 Thl.	64,816 Thlr.	1,025,272 Thl.	182 Thlr.
II. Posen.	A.	17,163 Thl.	137,428 Thl.	21,782 Thlr.	176,373 Thl.	224 Thlr.
	B.	124 „	246,092 „	13,724 „	259,940 „	144 „
	C.	17,287 Thl.	383,520 Thl.	35,506 Thlr.	436,313 Thl.	167 Thlr.
III. Brandenburg.	A.	182,823 Thl.	347,661 Thl.	52,854 Thlr.	583,338 Thl.	308 Thlr.
	B.	237,983 „	316,250 „	28,612 „	582,845 „	206 „
	C.	420,806 Thl.	663,911 Thl.	81,466 Thlr.	1,166,183 Thl.	247 Thlr.
IV. Pommern.	A.	92,285 Thl.	166,684 Thl.	6,589 Thlr.	265,558 Thl.	269 Thlr.
	B.	137,561 „	218,574 „	11,741 „	367,876 „	145 „
	C.	229,846 Thl.	385,258 Thl.	18,330 Thlr.	633,434 Thl.	180 Thlr.
V. Schlesien.	A.	121,040 Thl.	231,508 Thl.	8,224 Thlr.	360,772 Thl.	276 Thlr.
	B.	261,552 „	504,556 „	20,316 „	786,424 „	158 „
	C.	382,592 Thl	736,064 Thl.	28,540 Thlr.	1,147,196 Thl.	203 Thlr.
VI. Sachsen.	A.	205,133 Thl.	228,196 Thl.	15,366 Thlr.	448,695 Thl.	284 Thlr.
	B.	184,058 „	440,471 „	25,383 „	649,912 „	235 „
	C.	389,191 Thl.	668,667 Thl.	40,749 Thlr.	1,098,607 Thl.	253 Thlr.
VII. Rheinprovinz.	A.	225,791 Thl.	309,428 Thl.	6,219 Thlr.	541,438 Thl.	300 Thlr.
	B.	266,111 „	542,746 „	22,894 „	831,751 „	195 „
	C.	491,902 Thl.	852,174 Thl.	29,113 Thlr.	1,373,189 Thl.	227 Thlr.
VIII. Westfalen.	A.	80,442 Thl.	115,037 Thl.	10,870 Thlr.	206,349 Thl.	280 Thlr.
	B.	146,693 „	197,080 „	18,908 „	362,681 „	191 „
	C.	227,135 Thl.	312,117 Thl.	29,778 Thlr.	569,030 Thl.	216 Thlr.
IX. Hohenzollern.	A.	487 fl.	6,554 fl.	1,450 fl.	8,491 fl.	404 fl.
	B.	1,617 „	30,864 „	7,988 „	40,469 „	291 „
	C.	2,104 fl.	37,418 fl.	9,438 fl.	48,960 fl.	404 fl.
Summe:	A.	1,013,134 Thl. 487 fl.	1,728,152 Thl. 6,554 fl.	134,910 Thlr. 1,450 fl.	2,876,196 Thl. 8,491 fl.	281 Thlr. 404 fl.
	B.	1,307,834 Thl. 1,617 fl.	3,071,806 Thl. 30,864 fl.	193,388 Thlr 7,988 fl.	4,573,028 Thl. 40,469 fl.	181 Thlr. 291 fl.
	C.	2,320,968 Thl. 2,104 fl.	4,799,958 Thl. 37,418 fl.	328,298 Thlr. 9,438 fl.	7,449,224 Thl. 48,960 fl.	210 Thlr. 404 fl.

Es beträgt sonach die Summe der Lehrer- und Lehrerinnengehälter an den öffentlichen Elementarschulen:

I. in den acht Provinzen:

A. in den Städten 2,876,196 Thlr.

B. auf dem Lande 4,573,028 „

C. in Summe . . 7,449,224 Thlr; diese kommen auf

a. durch Schulgeld mit . . . . . . 2,320,968 Thlr., d. i. 31,16 % der Gesammtquote,
b. durch Gemeindeleistungen mit 4,799,958 „ „ 64,44 % „ „
c. aus Staatsfonds mit . . . . . . 328,298 „ „ 4,40 % „ „
100,00

II. in Hohenzollern:
A. in den Städten 8,491 fl.
B. auf dem Lande 40,469 „
C. in Summe . . . 48,960 fl.; diese kommen auf
a. durch Schulgeld mit . . . . . . 2,104 fl., d. i. 4,30 % der Gesammtquote,
b. durch Gemeindeleistungen mit 37,418 „ „ 76,42 % „ „
c. aus Staatsfonds mit . . . . . 9,438 „ „ 19,28 % „ „
100,00

Das Durchschnittsgehalt eines Stadtlehrers beträgt 281 Thlr., eines Landlehrers 181 Thlr.; in Hohenzollern 404 fl. (230 Thlr.) resp. 291 fl. (166 Thlr.)

Nach obiger Tabelle erreichen, resp. übertreffen das Gesammtdurchschnittsgehalt die Stadtlehrer sowohl, als auch die Landlehrer nach dem Provincialdurchschnitt in: Brandenburg, der Rheinprovinz, Sachsen, Westfalen; dagegen bleiben nach dem Provincialdurchschnitt in ihrem Einkommen die Lehrer der übrigen Provinzen hinter der Gesammtdurchschnittszahl mehr oder weniger zurück, am meisten die Lehrer in der Provinz Posen.

Von besonderem Interesse sind die Berliner Schulverhältnisse. Im Lauf der letzten 6 Jahre hat sich die Zahl der öffentlichen Elementarschulen fast verdoppelt. Ende 1861 betrug die Zahl der öffentlichen Gemeindeschulen 21 mit circa 200 Classen, Ende 1864 dagegen 31 Schulen mit circa 300 Classen.*) An diesen 31 Gemeindeschulen sind zur Zeit angestellt; 31 Hauptlehrer, 252 Classenlehrer, 16 Lehrerinnen, zusammen: 299 Lehrer und Lehrerinnen. Die 283 Lehrer erhalten eine jährliche Besoldung von 158,800 Thlr; die 16 Lehrerinnen in Summe 4,800 Thlr.; es hat demnach die Stadt an Gehalt für die Lehrer und Lehrerinnen an ihren Gemeindeschulen eine jährliche Summe von 163,600 Thlr. aufzubringen. Im Durchschnitt beträgt das Gehalt jedes Lehrers nahezu 420 Thlr., jede der 16 Lehrerinnen bezieht 300 Thlr. Gehalt. Im einzelnen beziehen von den 283 Lehrern:

4	Hauptlehrer	à 900	Thlr.
7	„	„ 850	„
10	„	„ 800	„
10	„	„ 750	„
13	Classenlehrer	„ 750	„
12	„	„ 700	„
26	„	„ 650	„
17	„	„ 600	„
26	„	„ 500	„
65	„	„ 450	„
93	„	„ 400	„

Der seit dem 1. Januar 1864 in Kraft getretene, zunächst für 3 Jahre geltende Normalbesoldungsetat erhöht das bis dahin bestehende Gehaltsminimum von 300 Thlr. auf 400 Thlr. und setzt im speciellen folgende Gehaltsstufen für die Classenlehrer fest:

Nach Ablauf des 3. Amtsjahres Gehalt 450 Thlr.
„ „ „ 6. „ „ 500 „
„ „ „ 9. „ „ 600 „

*) Außerdem werden in 37 Privatelementarschulen (cfr. II) noch Kinder für Rechnung der Commune unterrichtet; auch wird aus Gemeindemitteln den an solchen Schulen beschäftigten Lehrern neben dem vom Schulvorsteher bewilligten Honorar noch eine namhafte monatliche Zulage nach mehrjähriger Dienstzeit bewilligt. Siehe weiter unten.

Nach Ablauf des 14. Amtsjahres Gehalt 650 Thlr.
" " " 19. " " 700 "
" " " 24. " " 750 "

Das Gehalt der **Hauptlehrer** variirt, wie oben schon angegeben, zwischen 750 und 900 Thlr.

Das Einkommen der Lehrer an den **Privatschulen** läßt sich genau nicht feststellen. In **Berlin** beträgt es zwischen 300 und 700 Thlr. An den 118 unter II aufgeführten Berliner Privatschulen unterrichten etwa 634 Lehrer und 345 Lehrerinnen. Im Durchschnitt läßt sich bei mäßigem Ansatz das Gehalt eines Lehrers mit 350 Thlr., das einer Lehrerin mit 180 Thlr. ansetzen, darnach würden von den Vorstehern der Berliner Privatschulen allein in Summa 284,000 Thlr. jährliches Gehalt zu zahlen sein.

Die Aufbesserung des Einkommens der Lehrer an öffentlichen Elementarschulen ist fortgesetzt Gegenstand der Fürsorge der königlichen, wie städtischen Behörden. So sind nach amtlichem Ausweis beispielsweise in den Jahren von 1859 bis einschließlich 61 hiefür aufgebracht worden:

Provinz.	durch Leistungen der Verpflichteten.	aus Staatsfonds.	zusammen.
I. Preußen	23,343 Thl.	2,620 Thl.	25,963 Thl.
II. Posen	16,375 "	5,117 "	21,492 "
III. Brandenburg*) .	36,320 "	1,452 "	37,772 "
IV. Pommern	20,326 "	792 "	21,118 "
V. Schlesien	58,890 "	4,621 "	63,511 "
VI. Sachsen	47,547 "	2,559 "	50,106 "
VII. Rheinprovinz . .	83,105 "	5,960 "	89,065 "
VIII. Westfalen	33,543 "	2,466 "	36,009 "
IX. Hohenzollern . .	3,978 fl.	820 fl.	4,798 fl.
Summe:	319,449 Thl. u. 3,978 fl.	25,587 Thl. u. 820 fl.	345,036 Thl. u. 4,798 fl.

Hiernach kommen im Durchschnitt auf jedes einzelne dieser drei Jahre an Verbesserungen der Gehälter: 115,012 Thlr. und 1,599 fl., nämlich durch Leistungen der Verpflichteten: 106,483 Thlr. und 1,326 fl. aus Staatsfonds: 8,529 Thlr. und 273 fl.

Es wurden außerdem in dem Zeitraum von 1859 bis incluf. 61 an anderweiten Leistungen für Erhaltung der Elementarschulen, für Neubauten, Erweiterungs- und Reparaturbaukosten aufgebracht in:

*) Stadt Berlin in diesem Zeitraum allein 14,310 Thlr. Im Jahre 1862 wurden aus städtischen Mitteln bewilligt an Gehaltserhöhungen: 4 Hauptlehrer à 50 Thlr. = 200 Thlr., 57 Classenlehrer à 50 Thlr. = 2,850 Thlr., zusammen 3,050 Thlr. 1863: 7 Hauptlehrer à 50 Thlr. = 350 Thlr., 52 Classenlehrer à 50 Thlr. = 2,600 Thlr., zusammen 2,950 Thlr.; außerdem an Gratificationen und Unterstützungen in Summa 6,240 Thlr. 1864: an Hauptlehrer 3,150 Thlr., Classenlehrer 27,250 Thlr., Handarbeitslehrerinnen 792 Thlr., Summe: 31,192 Thlr. — Zur Verbesserung der Gehälter der Hülfslehrer und Lehrerinnen an solchen Privatschulen, an denen Kinder auf Kosten der Commune unterrichtet werden, wurden angewiesen 1862: 5,758 Thlr., 1863: 5,800 Thlr., 1864: 13,157 Thlr.

Provinz.	durch Leistungen der Verpflichteten.	aus Staatsfonds.*)	überhaupt.
I. Preußen	970,155 Thl.	59,973 Thl.	1,030,128 Thl.
II. Posen	438,617 „	19,786 „	458,403 „
III. Brandenburg**) .	915,086 „	85,791 „	1,000,877 „
IV. Pommern	387,379 „	33,195 „	420,574 „
V. Schlesien	852,893 „	33,618 „	886,511 „
VI. Sachsen	757,959 „	55,753 „	813,712 „
VII. Rheinprovinz . .	1,895,968 „	39,263 „	1,935,231 „
VIII. Westfalen	810,470 „	4,511 „	814,981 „
IX. Hohenzollern . . .	52,506 fl.	—	52,506 fl.
Summe:	7,028,527 Thl. u. 52,506 fl.	331,890 Thl. —	7,360,417 Thl. u. 52,506 fl.

Die vorstehende Uebersicht ergiebt, daß durchschnittlich in jedem der genannten drei Jahre für den angegebenen Zweck aufgewendet wurden: 2,453,472 Thlr. und 17,502 fl.; darunter Staatszuschuß: 110,630 Thlr. Hiernach läßt sich nun die jährliche Gesammtausgabe für das öffentliche Elementarschulwesen feststellen:

A. Lehrerbesoldungen . . 7,449,224 Thlr. und 48,960 fl.
B. Anderweite Bedürfnisse 2,453,472 „ „ 17,502 „
in Summa: 9,902,696 Thlr. und 66,462 fl.

Zu dieser Gesammtausgabe fließen aus Staatsfonds: 438,928 Thlr. und 9,438 fl., d. i. 4,43 % derselben, während der Rest mit 95,57 % theils durch Schulgeld, theils durch Leistungen der Verpflichteten aufgebracht wird.

V. Pensions-, Wittwen- und Waisenkassen. Ende 1861 bestanden Pensionscassen für Elementarlehrer in folgenden Regierungsbezirken: Gumbinnen[1]) (Preußen), Berlin[2]), Potsdam[3]) (Brandenburg), Breslau[4]), Oppeln[5]), Liegnitz[6]) (Schlesien), Merseburg[7]) (Sachsen), Düsseldorf,[8]), Aachen[9]) (Rheinprovinz), Hohenzollern[10]), also nur in der Minderzahl der Bezirke. Von den Provinzen ist allein Schlesien mit seinen drei Regierungsbezirken völlig vertreten, in Preußen fehlen von 4 Bezirken 3, in Brandenburg von 3 Bezirken 1, in Sachsen von 3 Bezirken 2, in der Rheinprovinz von 5 Bezirken 3; drei Provinzen: Posen, Pommern, Westfalen fallen ganz aus. In der entschiedenen Mehrzahl der Regierungsbezirke haben sich mithin die Lehrer mit dem aus dem Einkommen der Stelle ihnen zu gewährenden gesetzlichen Emeritengehalt zu begnügen, ohne einen Zuschuß zu demselben aus einer Pensionskasse zu erhalten.

Die zum genannten Zeitpuncte vorhandenen Kassen besaßen ein Gesammtvermögen von 30,652 Thlr. und 7,977 fl., sie bezogen eine Jahreseinnahme an Zinsen und Beiträgen von 7,955 Thlr. und 413 fl., die Zahl der Pensionäre betrug 24 (darunter 2 in Hohenzollern), an Pensionen gezahlt wurden in Summa 6,204 Thlr. und 115 fl., so daß durchschnittlich auf den einzelnen Pensionär circa 28 Thlr. jährlich, in Hohenzollern 57 fl. (etwa 33 Thlr.) zu verwenden waren. Wir dürfen hoffen, daß, wie

*) Die Zuschüsse aus Staatsfonds erstrecken sich nur auf Bauten.

**) Berlin allein 179,414 Thl.

[1]) Für den ganzen Regierungsbezirk. [2]) Pensionskasse der königl. Augustaschule. [3]) Pensionskasse für die Lehrer und Communalbeamten der Stadt Perleberg. [4]) [5]) [6]) Gemeinschaftlich für die Lehrer beider Confessionen des ganzen Regierungsbezirks. [7]) In Naumburg. [8]) Für sämmtliche Schulen in Barmen. [9]) Für Lehrer und Lehrerinnen des Stadtkreises Aachen. [10]) Unterstützungsfonds für Schulen im vormaligen Fürstenthum Sigmaringen. — Es geht hieraus hervor, daß die vorhandenen Pensionskassen theils für ganze Provinzen, theils für einzelne Regierungsbezirke, theils für einzelne Districte oder Lehrergemeinschaften bestimmt sind. —

in der Zwischenzeit bereits geschehen, diese sowohl für den einzelnen Lehrer, wie für die Lehrer in ihrer Gesammtheit hochwichtige Angelegenheit fort und fort in erwünschter Weise werde weiter gefördert werden.

Wie die Pensionskassen, so sind auch die Kassen zur Unterstützung für die Hinterbliebenen der Lehrer, die Wittwen- und Waisenkassen, meist noch junge Institute. Es ist deshalb, um sie den wachsenden Bedürfnissen gegenüber lebensfähig zu erhalten, zur Zeit noch nothwendig, einen nicht unbedeutenden Theil der Jahreseinnahmen zur Capitalsvergrößerung zurückzustellen. Den Bestand derartiger Kassen Ende 1861 ergiebt die nachfolgende Uebersicht:

Provinz.	Vermögen.	Jahreseinnahme an Zinsen und Beiträgen.	Zahl der Lehrer, deren Hinterbliebenen unterstützt worden sind.	Summe der gezahlten Unterstützungen.	Durchschnittsunterstützung der Hinterbliebenen je eines Lehrers.
I. Preußen . . .	235,857 Thl.	20,684 Thl.	687	10,715 Thl.	15 Thl.
II. Posen	109,854 „	9,397 „	274	3,567 „	13 „
III. Brandenburg.	241,032 „	20,716 „	874	16,215 „	18 „
IV. Pommern . .	112,378 „	10,814 „	310	3,279 „	10 „
V. Schlesien . . .	197,191 „	20,002 „	924	16,300 „	17 „
VI. Sachsen . . .	294,456 „	20,079 „	2,226	12,010 „	5 „
VII. Rheinprovinz .	349,294 „	26,664 „	383	10,410 „	27 „
VIII. Westfalen . . .	142,096 „	10,975 „	323	6,876 „	21 „
IX. Hohenzollern .	24,268 fl.	1,565 fl.	16	1,138 fl.	71 fl.
Summe:	1,682,158 Thl. u. 24,268 fl.	139,331 Thl. u. 1,565 fl.	6,017	79,372 Thl. u. 1,138 fl.	13 Thl. resp. 71 fl.

Von der in der Uebersicht nachgewiesenen Jahreseinnahme: 139,331 Thlr. und 1,565 fl. wurden zu Unterstützungen aufgewendet 79,372 Thlr. und 1,138 fl., der Rest mit 59,959 Thlr. und 427 fl., blieb zur Capitalsvermehrung bestimmt. Ist nun auch die aus diesen Kassen den Betheiligten zur Zeit zu gewährende Unterstützung nur eine geringe, so steht doch zu erwarten, daß von dem Zeitpuncte ab, wo die für jetzt noch erforderlichen Capitalansammlungen in den Beharrungsstand treten, den Lehrerhinterbliebenen erheblichere Zuweisungen aus dieser Quelle zufallen werden.

Wir schließen mit den letzten Worten der den tabellarischen Uebersichten vorangehenden Bemerkungen der Eingangs erwähnten amtlichen Veröffentlichung:

„Die Verbesserung des Pensionswesens der Elementarlehrer und die Herbeiführung einer bessern Fürsorge für die Hinterbliebenen derselben bleibt Gegenstand der besonderen Aufmerksamkeit der Staatsregierung."

Ueber den Stand des Elementarschulwesens, soweit derselbe Gegenstand des Staatshaushaltsetats aufs Jahr 1866 ist, berichtet im königl. preußischen Staatsanzeiger Nr. 101 (1. Mai 1866) das Ministerium des Unterrichts Folgendes, das als Zahlenbild der Gegenwart hier den Schluß des Artikels bilden kann:

Für das Elementarunterrichtswesen sind überhaupt 583,214 Thlr. im Etat bestimmt, mit einem Mehr gegen das Jahr 1861 von 103,391 Thlr., oder einer Steigerung der Etatsansätze des letzteren Jahres um 21,5 Proc.

Die Schullehrerseminare bezogen nach dem Etat für 1861 aus Staatsfonds überhaupt 164,673 Thlr. Diese Summe ist in den folgenden Jahren, infolge der Einrichtung neuer und Erweiterung der bestehenden Seminare jährlich und bis zu 1866 auf 238,133 Thlr. jährlich erhöht worden. Davon werden 214,619 Thlr. aus unmittelbaren Staatsfonds und 23,514 Thlr. aus Stiftungs- und bestimmten Zwecken gewidmeten Fonds gezahlt.

Zu diesem Staatszuschusse treten die eigenen Einnahmen der Seminare im Betrage von 104,997 Thlr., welche sich gegen 1861 um 20,910 Thlr. vermehrt haben, und es

stellt sich demnach der Gesammtaufwand für die Schullehrerseminare gegenwärtig auf 343,130 Thlr., wovon 157,701 Thlr. zu den Besoldungen der Lehrer und 185,429 Thlr. zu sächlichen Ausgaben und Verwaltungskosten verwendet werden.

In diesen Summen sind zwar die Aufwendungen mit einbegriffen, welche zur Ausbildung von Seminarpräparanden und Lehramtsaspiranten, sowie zur Unterhaltung einjähriger Seminarlehrgänge behufs Ausbildung von Lehrern außerhalb der eigentlichen Schullehrerseminare, gemacht werden, die letzteren selbst nehmen jedoch den hauptsächlichsten Theil der obigen Etatsansätze, nämlich 329,972 Thlr. in Anspruch. Seit 1861 sind folgende Seminare neu auf den Etat übernommen: die evangelischen zu Friedland, Kozmin, Reichenbach und Drossen, und die katholischen zu Exin, Liebenthal, Berent und Pilchowitz, von welchen die beiden letzteren noch in der Errichtung begriffen sind.

Von den bestehenden 55 Schullehrerseminarien befinden sich in den Provinzen: Preußen 7 evangelische und 2 katholische, in Posen 3 evangelische und 3 katholische, in Pommern 6 evangelische, in Schlesien 5 evangelische und 4 katholische, in Brandenburg 6 evangelische, in Sachsen 8 evangelische und 1 katholisches, in Westfalen 2 evangelische und 4 katholische und in der Rheinprovinz 2 evangelische und 2 katholische.

Die Durchschnittszahl der Seminaristen beträgt nach dem Etat 3,065, wozu noch 344 Zöglinge von solchen neuen Anstalten hinzuzurechnen sind, bei welchen ein Durchschnitt noch nicht hat gebildet werden können.

Für die Elementarschulen wird aus Staatsfonds ein Zuschuß von 244,033 Thlr. aufgewendet, welcher gegen den Etat für 1861 infolge Einrichtung neuer Schulstellen und Verbesserung von Lehrergehältern, um 17,631 Thlr. gestiegen ist.

Der Bedarf für die Elementarschulen wird, wie bereits Eingangs erwähnt, überall zunächst von den zur Unterhaltung derselben gesetzlich Verpflichteten aufgebracht, und erst bei dem Unvermögen derselben tritt der Staat mit Zuschüssen hinzu. Die letzteren machen in den einzelnen Provinzen folgende Summen aus: in Preußen 41,899 Thlr., in Posen 40,938 Thlr., in Pommern 11,503 Thlr., in Schlesien 13,139 Thlr., in Brandenburg 40,458 Thlr., in Sachsen 17,293 Thlr., in Westfalen 19,478 Thlr., in Rheinland 34,017 Thlr. und in der Stadt Berlin 2,720 Thlr. Außerdem sind 10,000 Thaler als Dispositionsfonds für das Elementarunterrichtswesen, 4,588 Thlr. zur Verbesserung des Diensteinkommens der Elementarlehrer und für Elementarschulen und 8000 Thlr. zu Zuschüssen für emeritirte Elementarlehrer bestimmt, welche Summen je nach Bedarf zur Vertheilung gelangen.*) **W. Thilo.**

Preußen. Die höheren Schulen. I. Die Unterrichtsverwaltung. A. Oberste Leitung. Die allmähliche Entstehung des preußischen Staates aus den verschiedenartigsten früher selbständigen Bestandtheilen machte eine Centralverwaltung des öffentlichen Unterrichtes erst im 19. Jahrhundert möglich. Die Schulen waren gemäß ihrer Entstehung früher meistens eng mit der Kirche und ihren Ordnungen verbunden, oder von den Communen abhängig; eine directe und geregelte Aufsicht trat zunächst über die evangelischen Schulen nach der Einführung der Kirchenreformation in den brandenburgischen Landen ein. Kurfürst Joachim II. errichtete 1552 ein Consistorium für die evangel. Kirchen- und Schulangelegenheiten, Johann Georg erließ 1573 eine Visitations- und Consistorialordnung, in welcher für die Schulen sowohl die Beaufsichtigung als auch die innere Einrichtung, der Unterricht und das Verhältnis der Lehrer ausführlich geregelt wurde. Die Aufsichtsbehörden waren die Geistlichen; an der Spitze stand das gewöhnlich aus 4 oder 5 Mitgliedern bestehende Consistorium, deren Beisitzer vornemlich der Generalsuperintendent sein sollte. Zu den Aufgaben dieser Behörde gehörte Bereisen der Provinzen und Abhaltung von Kirchen- und Schulvisitationen, für welche ein Turnus von 10 Jahren in jeder Provinz festgesetzt war. Als Visitatoren wurden in der Ver-

*) Herr Seminarlehrer Stäckel hat die Güte gehabt für den Nebenunterzeichneten die statistische Nachweisung zusammenzustellen. Th.

ordnung bezeichnet: „Unser gemeiner Superintendens und einer aus unsern Consistorial- oder andern Räthen, dergleichen der Notarius." Diese Visitatoren sollten die Pfarrer in den Hauptstädten jedes Orts zu Inspectoren der nächstumliegenden Flecken und Dörfer verordnen. Für die Schulen in den Städten, aus denen unsere höheren Schulen nach und nach erwachsen sind, wurden besondere, den Unterricht, die Lehrer und die Schüler betreffende, sehr auf das Einzelne eingehende Verordnungen gegeben.

Seit der Einsetzung eines Geheimerathscollegiums unter Kurfürst Joachim Friedrich 1604, als ständiger höchsten Verwaltungsbehörde, entstand in demselben allmählich ein dem Consistorium übergeordnetes geistliches Departement. Der dreißigjährige Krieg mit seinen für die brandenburgischen Länder verwüstenden Folgen hemmte lange Zeit jede Weiterentwicklung des Schulwesens. Ein Zeugnis hiervon ist die Verordnung des Kurfürsten Friedrich Wilhelm in der märkischen reformirten Kirchenordnung von 1662, welche auch den Anfang einer Schulordnung enthält, „daß die Kirchen und Gemeinden allen Fleiß anwenden sollten, daß hin und wieder sowohl in Dörfern, Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden." Umfassendere, aber in dem Bestehenden wenig ändernde Bestimmungen über die Schulen enthält die lutherische Kirchenordnung für das Herzogthum Kleve und die Grafschaft Mark von 1687.

Die Vereinigung des Herzogthums Preußen mit den brandenburgischen Ländern, die Errichtung eines Königreichs Preußen unter Friedrich III. machte eine Centralisation in der Verwaltung möglich, und so entwickelte sich vom 18. Jahrhundert an allmählich die allgemeine Gesetzgebung für den preußischen Staat überhaupt.

Tiefer eingehend und auf eine größere Centralisation des Unterrichts hinzielend war die von Friedrich Wilhelm I. am 24. Oct. 1713 erlassene k. preuß. evangel. reformirte Inspections-, Presbyterial-, Classical-*), Gymnasien- und Schulordnung. Es bleibt hierin die Oberaufsicht über alle Schulen dem Kirchendirectorium: „Die Gymnasien und Lateinschulen zu Berlin, Frankfurt a. O. und Halle sollen bei ihren bisherigen Ordnungen und typis lectionum gelassen, die in den übrigen Städten und Provinzen nach Anleitung obgedachter, soviel es thunlich, eingerichtet werden, damit auch in diesem Stücke eine Conformität erhalten werde." Der entschieden reformirte Charakter spricht sich in dieser Verordnung namentlich durch das auf den heidelbergischen Katechismus gelegte Gewicht aus: „wie dann in Kirchen und Schulen kein andrer als dieser Katechismus mit der Jugend zu treiben;" in gleicher Weise wurde der exclusive Gebrauch dieses Katechismus 1716 vorgeschrieben. Wichtig für den höheren Unterricht war unterm 30. Sept. 1718 die erneuerte Verordnung wegen der studirenden Jugend auf Schulen und Universitäten, wie auch der Candidatorum Ministerii, in welcher die sittlichen und wissenschaftlichen Anforderungen an die sich zum Universitätsstudium bestimmenden, namentlich an die künftigen Theologen, zweckmäßig verschärft werden.

Am 22. Dec. 1722 erließ Friedrich Wilhelm I. eine Instruction für das General-, Oberfinanz-, Kriegs- und Domainendirectorium, welches über das Kirchen- und Schulwesen nur die Bestimmung enthielt: „An allen Orten, wo Uns das jus patronatus zusteht, sollen die Kirchen und Schulen in gutem Stand erhalten werden, und hat das Directorium die Kammern in den Provinzen anzuweisen, deshalb gehörige Sorge zu tragen." Was nur zur gelehrten Uebung des Geistes dienen sollte, fand bei diesem König keine Stätte, aber er sorgte für das Bedürfnis des gemeinen Mannes. Mit der Leitung des geschäftlich der Justiz angeschlossenen geistlichen Departements in dieser Verwaltung waren beauftragt von 1722—1725 v. Printzen als Präsident des deutschen und französischen Consistorii, wie auch Director aller geistlichen und Kirchensachen, Protector der Akademie der Wissenschaften, Obercurator aller k. Universitäten ꝛc., nach ihm Freiherr von In- und Knyphausen, dem wegen Häufung der Arbeiten 1730 zur Leitung der Consistorialgeschäfte ein Vicepräsident, v. Reichenbach, beigegeben wurde.

*) D. h. Parochial.

In den 4 provinciellen Departements wurden die Kirchen- und Schulsachen von Consistorial- und Justizräthen bearbeitet.

Es ist selbstverständlich, daß unter einem Monarchen, wie Friedrich II., das Schulwesen mit tieferem Verständnis und in einem höheren Sinne erfaßt werden mußte, als unter seinem an umfassender Bildung weit hinter ihm zurückstehenden Vorgänger. Sobald nur die Kriegsstürme schwiegen, erließ er 1750 die Instruction für das luth. Oberconsistorium zu Berlin, dem die Aufsicht über die Provincialconsistorien, mit Ausnahme der schlesischen, übertragen wurde; erster Präsident war der Chef des geistlichen Departements, Geh. Staats- und Justizminister Freiherr v. Danckelmann; 1764 wurden die Kirchen- und Schulsachen der Reformirten einem eigenen Chef übertragen. Aber erst nach Beendigung des siebenjährigen Krieges konnte der große König seine besondere Aufmerksamkeit und Sorge dem Unterrichtswesen und den Schulen zuwenden, was er für das Steckenpferd seines Alters erklärte. Zu dem Minister, welcher seine Absichten auf Erziehung und Bildung ins Werk setzen sollte, hatte er den Freiherrn v. Zedlitz-Leipe erwählt, welcher den 18. Jan. 1771 als Staats- und Justizminister an die Spitze des geistlichen Departements in lutherischen Kirchen- und Schulsachen trat. Der Brief des Königs vom J. 1769 sur l'éducation (Oeuvres IX S. 113 ff.) enthält die Grundsätze, welche fortan das preuß. Unterrichtswesen leiten sollten und geleitet haben. In den Gymnasien vermißte er, daß die Schüler gewöhnt werden, selbst zu denken und früh ihr eigenes Urtheil zu üben. Es dürfe in den Aemtern die Geburt nicht über das Verdienst siegen. „Ich bin überzeugt," sagt er, „daß man aus dem Menschen machen kann, was man will. Alles, was den Geist erhellt, alles, was den Kreis der Kenntnisse erweitert, erhebt die Seele, statt sie herabzustimmen." Die Uebung des eigenen Urtheils, der Anbau des schließenden Verstandes, das Selbstdenken wurde als die Seele des Unterrichts betrachtet, und Zedlitz war der Mann dazu, diese Forderung zum Grundgedanken seiner Wirksamkeit zu machen im Gegensatz gegen die bisher übliche gedächtnismäßige Ueberlieferung eines unverstandenen Stoffes, gegen die blinde Gewöhnung an angelernte Vorstellungen, gegen die Geistesträgheit der Schüler wie der Lehrer. Es gelang ihm, für seine Zwecke die rechten Männer in Meierotto, Niemeyer, Gedike zu finden, er berief den Philologen Fr. Aug. Wolf nach Halle, und die Entwicklung des preuß. höheren Schulwesens knüpft sich immer noch an die Wirksamkeit dieser Männer. In die Zeit, wo Zedlitz an der Spitze des Unterrichtswesens stand, fällt die Bewegung, welche in der Pädagogik von Basedow ausgieng, deren Grundgedanken zu den Absichten Zedlitzens stimmten, weshalb er auch Trapp aus dem Philanthropinum in Dessau als Professor der Pädagogik nach Halle berief; aber bald erkannte er das Leere des bloßen pädagogischen Schemas und erklärte 1782 an den König die Rückkehr des Mannes nach Holstein für einen „nicht unersetzlichen Verlust."

Behufs der selbständigen Entwicklung des Schulwesens faßte Zedlitz den Plan zur Errichtung eines Oberschulcollegiums als unabhängiger obersten Behörde, welche „die Oberaufsicht über das Ganze des gesammten Schulwesens" der k. Lande führen sollte, neben dem Consistorium, welchen Plan König Friedrich Wilhelm II. 1787 zur Ausführung brachte. Das Collegium sollte unmittelbar unter dem Könige stehen und zugleich alle Geschäfte führen, welche bisher dem Obercuratorium der Universitäten anvertraut gewesen. Allen Landescollegien, Magistraten und Beamten wurde befohlen, die Verfügungen des Oberschulcollegiums allemal pflichtmäßig und schleunigst zur Ausführung zu bringen. Chef der neuen Behörde wurde v. Zedlitz, Präsident der Geh. Oberfinanzrath Wöllner, Mitglieder der Kanzler der Universität Halle v. Hofmann, der Consistorialrath und Professor Steinbart zu Frankfurt a. O. und die Berliner Gymnasialdirectoren Gedike und Meierotto, welche auch mit Revisionsreisen in die Provinzen beauftragt wurden. Der bedeutsamste und folgenreichste Erlaß dieser Behörde ist die von Gedike unter Meierottos Mitwirkung entworfene Instruction v. 23. Dec.

1788, daß die **Prüfung über die Universitätsreife auf der Schule** vor der Entlassung der Schüler stattzufinden habe.

Indes war kurz vorher eine Gegenströmung in der Leitung der geistlichen und Schulangelegenheiten durch den Rücktritt des Ministers v. Zedlitz und durch die am 3. Juli 1788 verfügte Ernennung des Geh. Raths **Wöllner** zum wirklichen Geh. Staats- und Justizminister, sowie zum Chef des geistlichen Departements eingetreten, welche sich sofort durch das **Religionsedict vom 9. Juli 1788** äußerte. Dieses Edict trat mit Entschiedenheit der sogenannten „Aufklärung" entgegen, „durch welche das Ansehen der Bibel, als des geoffenbarten Wortes Gottes, immer mehr herabgewürdigt und diese göttliche Urkunde der Wohlfahrt des Menschengeschlechtes verfälscht, verdreht oder gar weggeworfen würde. Es müße eine allgemeine Richtschnur, Norm und Regel unwandelbar feststehen, nach welcher die Volksmenge in Glaubenssachen von ihren Lehrern treu und redlich geführt werde, und diese sei bisher die christliche Religion nach ihren drei Hauptconfessionen gewesen." Das Edict vom 19. Dec. 1788 setzte die in den letzten Jahren Friedrichs für theologische und philosophische Schriften thatsächlich außer Anwendung getretene Censur wieder in Kraft, Männer der Verstandesrichtung, wie Gedike, verloren ihren Einfluß, Niemeyer wurde mit Cassation bedroht, und durch ein Circular an sämmtliche Inspectores der Kurmark wurde 1794 angeordnet, daß zur Steuerung der zunehmenden Neologie künftig allen neu aufgenommenen Lehrern an Gymnasien und Stadtschulen ein besonders gedruckter Revers zur Unterschrift vorgelegt werden sollte. In demselben Jahre gelangte am 5. Februar das allgemeine Landrecht für die preuß. Staaten zur Publication, welches Theil II, Tit. 12. Schulen und Universitäten für Staatsanstalten erklärt und ein umfassendes Rechtssystem über das ganze Unterrichtswesen aufstellt, dessen Grundzüge bis heute maßgebend geblieben sind.

Friedrich Wilhelm III, nachdem er am 16. Nov. 1797 die Regierung angetreten hatte, erließ schon am 23. Nov. eine Cabinetsordre an sämmtliche Departements, Kammern und Regierungen gegen die vielen unwürdigen Subjecte, welche sich überall in die Aemter eingeschlichen, wodurch Wöllner sich veranlaßt fand, unter dem 5. Dec. 1797 einen Specialbefehl an die Consistorien zu erlassen, alle untergeordneten Behörden mit doppelter Aufmerksamkeit zu ihrer Pflicht anzuhalten, damit die ihrer speciellen Aufsicht anvertrauten Prediger und Schullehrer genauer, als bisher an vielen Orten vielleicht geschehen, dahin beobachtet würden, ob selbige nicht nur die Religion nach der Vorschrift des Religionsedictes rein und lauter lehren, sondern auch bei ihrem Amte in Kirchen und Schulen nicht nachlässig seien. Inzwischen war der Legationsrath Menken, ein Gegner der Wöllnerschen Denkart, zum Geh. Cabinetsrath des Königs ernannt, dessen Einfluß auf den König den Minister Wöllner bestimmte, unter dem 13. Januar 1798 zu verfügen, daß andere zweckmäßige Vorkehrungen zur Beförderung wahrer Religiosität und Sittlichkeit getroffen werden sollten. Ungeachtet dieser Willfährigkeit, sein eigenes Werk zu zerstören, ergieng an ihn unter dem 11. Jan. 1798 eine misbilligende Cabinetsordre, worin der für Friedrich Wilhelms III. ganze Regierung leitende Grundsatz ausgesprochen wurde: „Ich selbst ehre die Religion, folge gern ihren beglückenden Vorschriften und möchte um vieles nicht über ein Volk herrschen, welches keine Religion hätte. Aber ich weiß auch, daß sie Sache des Herzens, des Gefühls und der eigenen Ueberzeugung sein und bleiben muß, und nicht durch methodischen Zwang zu einem gedankenlosen Plapperwerk herabgewürdigt werden darf, wenn sie Tugend und Rechtschaffenheit befördern soll. Vernunft und Philosophie müßen ihre unzertrennlichen Gefährten sein, dann wird sie durch sich selbst bestehen, ohne die Autorität derer zu bedürfen, die es sich anmaßen wollen, ihre Lehrsätze künftigen Jahrhunderten aufzudringen und den Nachkommen vorzuschreiben, wie sie zu jeder Zeit und in jedem Verhältnisse über Gegenstände, die den wichtigsten Einfluß auf ihre Wohlfahrt haben, denken sollen." Da Wöllner auch nach dieser Zurechtweisung fortfuhr zu ver-

fügen, wurde ihm Anfangs März die Entlassung geschickt und gleichzeitig wurden die ihm gleichgesinnten Oberconsistorialräthe und Mitglieder des Oberschulcollegiums Hermes und Hillmer entlassen. Es blieb in dem Oberconsistorium Andr. Jak. Hecker, der, sowie auch die nach 1800 ernannten Zöllner, Nolte, Niemeyer, Sack, Ribbeck, Hanstein die geeigneten Männer waren, um gemäß der k. Cabinetsordre vom 11. Jan. 1798 zu handeln.

An Wöllners Stelle trat von Massow als Chef des lutherisch geistlichen und Schulendepartements, mit welchem auch die katholischen geistlichen Sachen verbunden wurden, während die reformirten Kirchen- und Schulsachen unter einem besonderen Departementschef Thulemeyer standen. Beide Minister wurden als Staatsminister des Justizdepartements bezeichnet; der des lutherischen war zugleich Präsident des Oberconsistoriums und des Oberschulcollegiums, des Berliner und Potsdamer Armendirectoriums, des Geh. Obertribunals und der ostpreußischen und pommerschen landschaftlichen Creditsysteme. Dagegen waren von seiner Aufsicht die lutherischen Schulsachen in Schlesien, welche der Chefpräsident der breslauischen Oberamtsregierung leitete, und die den Provincialministern untergebenen katholischen, geistlichen und Schulsachen in Schlesien, Südpreußen, Neuostpreußen und den fränkischen Fürstenthümern ausgenommen; in den letzteren wurde zugleich die Mitaufsicht über die Universität Erlangen von dem Minister Hardenberg geführt. Diese Zersplitterung gestattete nicht, einen zusammenhangenden, folgerichtigen Plan für die Geistes- und Gemüthsbildung der aus so verschiedenartigen Elementen zusammengesetzten preußischen Nation zu entwerfen und zu verfolgen.

Bald folgte die Zeit der schwersten Prüfung und der hochherzigsten Erhebung. Des Königs Wort vom 10. Aug. 1807: „Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat," wurde von nun an der Leitstern der preußischen Regierung. Bei der neuen Organisation der Staatsbehörden im J. 1808 wurde das Oberschulcollegium aufgehoben und die Unterrichtsverwaltung dem Ministerium des Inneren als dritte Section „für den Cultus und den öffentlichen Unterricht" zugetheilt und unter die unmittelbare Leitung eines Geh. Staatsraths und Sectionschefs gestellt. Zum Minister ernannte der König den Grafen zu Dohna, zum Chef der dritten Section Wilhelm von Humboldt, der in glücklichster Weise alle Eigenschaften eines Staatsmannes und Gelehrten in sich vereinigte und frei von allen Nebenrücksichten mehr als irgend einer berufen war, seine hohe Aufgabe für die Wiedergeburt Preußens zu erfüllen (s. d. Art. v. Humboldt). Ein Erziehungssystem war die ganze beabsichtigte Regeneration der preußischen Monarchie, aber die beschränkten Finanzmittel des Staates hemmten die Durchführung der großen Gedanken Humboldts, so daß er wegen dieser stets empfundenen Beschränkung aus der am 17. Dec. 1808 angetretenen Stellung am 23. Juni 1810 wieder schied. Zu technischen Räthen waren zugleich mit ihm Nicolovius und Süvern in die Unterrichtssection berufen. Nicolovius war früher weltlicher Consistorialrath und Mitglied des ostpreuß. Consistorii, dann vortragender Rath in Universitätssachen zu Königsberg, zuletzt Mitglied des Departements für das geistliche, Schul- und Armenwesen und besonders in der letzten Zeit im Verkehr mit den ausgezeichnetsten Männern des Staats gewesen. Die milde und feine Persönlichkeit desselben, das enge Verhältnis, in welchem er seit lange zu Goethe, Jacobi und andern Geistesverwandten stand, sein unerschütterlicher Glaube an eine fortschreitende, herrliche Entwicklung unsrer Zeit, machten ihn gerade zu einem Mitarbeiter Humboldts sehr geeignet. Er blieb unter mannigfachem Wechsel im geistlichen Ministerium bis zum 22. Mai 1839. Süvern brachte außer seiner Wissenschaftlichkeit eine bedeutende Erfahrung aus dem Lehramte in seine neue Stellung mit, die er aus zwei Directorämtern, zu Thorn und Elbing, und aus seiner akademischen Wirksamkeit zu Königsberg geschöpft hatte. Von ihm wurden die wichtigsten Reglements und Instructionen ausgearbeitet, welche die Reorganisation des höheren Schulwesens erforderte: über die Prüfung der Candidaten für das höhere Schulamt vom 12. Juli 1810,

über die Abiturientenprüfung vom 25. Juni 1812, und eine allgemeine Unterrichtsverfassung 1816, die nicht vollständig zur Veröffentlichung gekommen ist, aber nach deren wichtigsten Grundsätzen die Anordnungen der Verwaltung sich richteten. Ein allgemeines Gesetz über die Verfassung des Schulwesens im preuß. Staate, gemäß der Cabinetsordre vom 3. Nov. 1817, in der es hieß, „daß zum Gelingen alles dessen, was der Staat durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung bezweckt, der erste Grund in der Jugend des Volks gelegt werden müße," wurde von ihm als Entwurf dem Staatsministerium zur Berathung vorgelegt, aber die divergirenden Ansichten über die Zulässigkeit mehrerer der aufgenommenen Bestimmungen hinderten die Ausführung. Seit 1818 beschränkte er sich fast ganz auf das Referat über die Akademie der Wissenschaften und auf den Wirkungskreis des Mitdirectors in der Unterrichtsabtheilung; er starb 2. Oct. 1829.

An Humboldts Stelle trat der Geh. Staatsrath v. Schuckmann an die Spitze der dritten Section für den Cultus, für das Specielle in derselben wurde Nicolovius zum Director ernannt; auch als v. Schuckmann 1814 Minister des Innern geworden, blieben Cultus und Unterricht bei seinem Ressort, bis die Cabinetsordre v. 3. Nov. 1817 erklärte: „der Minister des Innern giebt das Departement für den Cultus und öffentlichen Unterricht und das damit in Verbindung stehende Medicinalwesen ab. Die Würde und Wichtigkeit der geistlichen und der Erziehungs- und Schulsachen macht es räthlich, diese einem eigenen Minister anzuvertrauen und Ich ernenne dazu den Staatsminister Freiherrn v. Altenstein."

Die energische und durchgreifende Thätigkeit, welche seit 1814 die Staatsregierung der Umgestaltung und theilweisen Neuschaffung der höheren Unterrichtsanstalten zuwandte, gewann an Altenstein einen geistvollen und kenntnisreichen Leiter und bald nach seinem Amtsantritt an dem Geh. Ober-Reg.-R. Dr. Johannes Schulze (vom 1. Aug. 1818) eine anregende, überall die Wissenschaftlichkeit förderende, Geist und Leben weckende Kraft. Gleichzeitig wurde Hegel als Professor der Philosophie an die Universität zu Berlin berufen und übte, vorzugsweise begünstigt von den Leitern des Unterrichtswesens, einen mächtigen Einfluß auf die geistige Entwicklung der Zeitgenossen, brach der Wissenschaft nach allen Seiten neue Bahnen und arbeitete überall durch eine den Gedanken bändigende und ihn zur Sache führende und bei der Sache erhaltende Methode zur Erkenntnis der Wahrheit hin.

Ein sprechendes Zeugnis von dem organisirenden und alle Verhältnisse durchdringenden und regelnden Geiste ist die große Anzahl sowohl allgemeiner als specieller Verfügungen über das höhere Unterrichtswesen in der bis zum 14. Mai 1840, dem Tode des Ministers, währenden Altensteinschen Verwaltung, deren Zahl mit Einschluß der die Universitäten betreffenden bis zum Reglement über die Prüfung der zur Universität abgehenden Schüler vom 4. Juni 1834 sich auf 748 beläuft, und von denen auch die speciellsten Generelles, über den sie unmittelbar berührenden Kreis hinaus Erweckendes und Befruchtendes enthalten. Jenes Reglement bildete einen bedeutenden Abschluß in der Reorganisationsthätigkeit der obersten Behörde. Es war die Frucht langjähriger, allseitiger Erfahrung und reiflicher Erwägung der Verhältnisse. Zugleich mußte die Folge desselben eine größere und genauere Uebereinstimmung der Lehrverfassung und der Classeneinrichtung der verschiedenen Gymnasien werden. Die darauf folgende Zeit bis zum Tode Altensteins weist noch 438 Verfügungen auf, unter denen die Ministerialverordnung vom 24. Oct. 1837 die wichtigste Stelle einnimmt, indem sie die Grundbedingungen eines seiner Aufgabe entsprechenden Gymnasialunterrichts darlegt. Zum ersten Male wurde hier ein Normallehrplan für alle Gymnasien aufgestellt, bei dessen Durchführung indes das Ministerium seinen Grundsätzen gemäß Rücksicht auf die individuellen, den jedesmaligen Directoren allein vollständig erkennbaren Anforderungen der einzelnen Lehranstalten nahm. Die hier ausgesprochenen Grundsätze sind bis 1856 die leitenden gewesen.

Einen schmerzlichen Zwischenfall in der mit allen Kräften erstrebten Fortentwicklung des höheren Schulwesens bildete der seit 1819 eintretende Umschwung der politischen Zustände, dessen Ursachen und Verlauf bekannt genug sind, der aber zunächst das Circularrescript des Ministers v. Altenstein an sämmtliche Oberpräsidenten wegen Beaufsichtigung der höheren Lehranstalten vom 30. Oct. 1819 hervorrief, dessen Eingangsworte heißen: „Durch die neuesten Zeitereignisse, besonders aber durch die in der 35. Sitzung der deutschen Bundesversammlung in Frankfurt a. M. stattgefundenen Verhandlungen in Betreff der in dem deutschen Schul- und Universitätswesen wargenommenen Gebrechen und Ausartungen, sehe ich mich veranlaßt, Ew. hiermit dringend aufzufordern, dem höheren Schulwesen, mit Ausschluß der Universitäten, für welche ich die Mitwirkung der betreffenden k. Oberpräsidien noch besonders in Anspruch nehmen werde, — eine erhöhte und ganz vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen und sich dadurch in den Stand zu setzen, allen Mängeln und vorzüglich jedem Keime der Ausartung und des Verderbens, welchen Sie besonders in dieser oder jener höheren Schulanstalt gewaren sollten, zeitig und nachdrücklich entgegen zu arbeiten und seine weitere Entwicklung zu verhindern.“ — Die infolge dessen verordneten Maßregeln bezweckten, „daß den Gemüthern der Jugend eine werkthätige Liebe zum Könige und Vaterlande tief eingeprägt werde und hierzu sich eine strenge Disciplin geselle, welche die Jugend zwar mit Liebe und Milde behandle, aber unablässig auf Gehorsam, Fleiß und gute Sitte dringe und die genaueste Befolgung der desfallsigen Gesetze zur heiligsten Pflicht mache.“ — Die Liebe zum Könige und Vaterlande hatte im ganzen Preußenvolke, besonders auch im ganzen Bereiche der höheren Schulen, wenige Jahre vorher die großartigsten Proben, welche die Weltgeschichte kennt, bestanden. Die gewaltigen Ereignisse, die man so eben erlebt, die großen Thaten, welche zum guten Theil Lehrer und Schüler entweder mit ausgeführt oder durch die lebendigste Theilnahme und die hingebendsten Opfer unterstützt hatten, mußten eine nachhaltige Begeisterung und einen hohen Aufschwung der Gedanken und Empfindungen gerade in der nach höherer Bildung strebenden Jugend und in deren Leitern zurücklassen, welche nicht sogleich nach einigen Friedensjahren auf das Niveau des alltäglichen Lebens zurückgedrängt werden konnten. Es ist nicht zu leugnen, daß die Jahre des Krieges eine gewiße Derbheit, die auch wohl in Roheit und Widerspenstigkeit übergieng, in der Schuljugend befördert hatten, aber die herrlichen Tugenden, die sie vor kurzem bis zur Bewunderung der Mit- und Nachwelt bewiesen hatte, hätten sie vor dem Argwohn und den Maßregeln schützen sollen, die leider in weiterer Folge aus obigem Rescript entsprangen. Die schmerzlichste war die Unterordnung der obersten Leitung des Schulwesens unter die Polizei, indem der humane und wohlwollende Nicolovius am 21. Mai 1824 ohne Vorwissen des Ministers v. Altenstein auf die geistliche Abtheilung beschränkt und der Director des Polizeiministeriums v. Kamptz mit Beibehaltung seiner übrigen Dienstverhältnisse zum Director der Abtheilung für den Unterricht ernannt wurde. 1825 wurde v. Kamptz von seinem Posten beim Ministerium des Innern und der Polizei entbunden und zum Director im Justizministerium ernannt, seine Stellung zum Unterrichtswesen behielt er aber bis zum 9. Febr. 1832. Durch die Cabinetsordre vom 4. März d. J. wurde zur großen Freude Altensteins die Direction der Unterrichtsabtheilung Nicolovius von neuem förmlich übertragen, welche er seit den letzten Wochen d. J. 1830 bereits stellvertretend bekleidet hatte.

Obgleich v. Kamptz durch sein höfliches und freundliches Benehmen bei persönlichen Berührungen das Gefühl des Schreckens und der Demüthigung linderte, welches die Lehrerwelt bei der Bekanntmachung von seiner Ernennung zu ihrem Chef ergriffen hatte, so konnte doch nichts den schmerzlichen Eindruck der Verfügung des Ministers des Innern und der Polizei vom 25. Mai 1824 an sämmtliche k. Regierungen beseitigen, die also beginnt: „Die actenmäßig vorliegenden Beweise, daß die bisherigen Vor-

schriften und Maßregeln nicht genügt haben, die verkehrten und nachtheiligen Richtungen und Gesinnungen, welche hin und wieder auf höheren und niederen Lehranstalten wuchern, zu unterdrücken, haben des Königs Majestät bestimmt, unterm 21. d. M. mehrere nachdrücklichere Befehle über diesen Gegenstand zu ertheilen." Diese Befehle betrafen die Universitäten; von nun an wurden aber auch die Lehrer der strengsten Ueberwachung der Behörden unterworfen, besonders sollten die k. Regierungen dahin sehen und nachdrücklich wirken, daß die jüngeren öffentlichen Beamten, sie möchten in der eigentlichen Administration oder in jedem andern öffentlichen Dienstverhältnisse stehen, in dasselbe nicht die verderblichen Bestrebungen und Grundsätze der allgemeinen Burschenschaft oder burschenschaftlich eingerichteter Verbindungen übertrügen. — Die folgenden Jahre brachten noch die k. Cabinetsordren 1) vom 16. Aug. 1826 über das Verfahren, wenn Staatsbeamte wegen mangelnder Dienstführung und moralischer Gebrechen zur Pensionirung in Vorschlag gebracht werden; 2) vom 4. Sept. 1827 über die Zulässigkeit einer im administrativen Wege zu eröffnenden Untersuchung wider die zur gerichtlichen Untersuchung gezogenen, aber nicht zur Dienstentsetzung verurtheilten Staatsbeamten; 3) vom 27. März 1831 die Anwendung der beiden vorhergehenden Verfügungen auf Lehrer an gelehrten Schulen und Universitäten; 4) infolge einer k. Cabinetsordre v. 20. Juni 1833 eine Circularverfügung an sämmtliche k. Provincialschulcollegien über die Aufsicht auf die politischen Gesinnungen bei Lehrern und Schülern, worin den Behörden aufs neue zur Pflicht gemacht wird, auch die bereits angestellten Lehrer in dieser Rücksicht genau zu controliren und bei eigener Verantwortlichkeit des Collegii und seiner einzelnen Mitglieder jede sich ergebende Spur entgegengesetzter Richtungen und Aeußerungen sofort dem Ministerium anzuzeigen.

Die realen Folgen solcher, durch die wiedererwachenden Revolutionsversuche in andern Ländern veranlaßten Verordnungen waren geringer als die Besorgnisse, durch welche sie hervorgerufen waren; es fand sich keine Veranlassung, sie zur Anwendung zu bringen, auch war die Verwaltung des Unterrichtsministeriums zu hochherzig, um nach solchen zu spüren. Dagegen lebte in den preußischen Lehrern der höheren Schulen der gute alte preuß. Sinn, die Liebe zum Vaterlande von der Verehrung gegen den König nicht zu trennen, fort, und die Männer, welche entweder die Drangsale und die Erhebung Preußens mitwirkend erlebt hatten oder unter den Bedrückungen seiner Unglücksjahre herangewachsen und mit seinem erneuten Ruhme groß geworden waren, boten der Unterrichtsverwaltung durch Selbstverleugnung, ideale, von allem Affectirten und Materiellen zugleich weit entfernte Auffassung des Lehrerberufes, ein Material zur Erreichung der höchsten Ziele der Volksbildung, wie es nicht leicht je einer Behörde zu Gebote gestanden hat.

Eine der wesentlichsten Veränderungen in der Verwaltung war die durch k. Cabinetsordre vom 31. Dec. 1825 verfügte Trennung der Provincialschulcollegien von den Consistorien; jene wurden als eigene Aufsichtsbehörden der höheren Schulanstalten constituirt, diesen verblieb Recht und Pflicht, an der Beaufsichtigung des Religionsunterrichts theilzunehmen. Die Real- und höheren Bürgerschulen wurden größtentheils dem Ressort der k. Regierungen überwiesen. Zu den wichtigsten Maßregeln, welche hauptsächlich unter dem Einflusse von Joh. Schulze getroffen wurden, gehört die allmähliche Beseitigung des Parallel- und Fachsystems und die seit 1820 ziemlich allgemein gewordene Einführung des Classensystems und die Bestellung eines Ordinarius für jede Classe. Ferner sind noch aus der Zahl der Verfügungen herauszuheben die Instruction für die Gymnasialdirectoren, welche mit Ausnahme der rheinischen (1839) den Jahren 1823 bis 1828 angehören, die Ministerialverfügung vom 24. Sept. 1826 über ein pädagogisches Probejahr der Schulamtscandidaten, das Reglement vom 20. April 1831 für die Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts, worin auch das Realschulwesen gebührend berücksichtigt wurde.

Durch die Zusammenstimmung der Verordnungen und fördernden Maßregeln der

Schulverwaltung mit der in der Lehrerschaft herrschenden Begeisterung für ihre Aufgabe erreichte das ganze Schulwesen unter dem Ministerium Altenstein eine solche Blüte, daß der Ruhm davon nicht nur ganz Europa durchdrang, sondern auch über die Oceane sich verbreitete, von allen Seiten eifrige Jünger des Lehrfaches oder Abgesandte der fremden Staatsregierungen anziehend, um in Preußen aus eigener Anschauung zu lernen, was für die Schulen geschehen müße und könne. Das sprechendste Zeugnis hierfür sind die Worte Cousins in seiner Schrift: état de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant 1831 (Paris 1834), worin er für eine vollkommene Organisation des öffentlichen Unterrichts folgende vier Puncte aufstellt: 1) daß Knaben und Mädchen ohne Ausnahme alle die Elementarschulen; 2) die ganze mittlere Classe der städtischen Bevölkerung gehobene Elementarschulen; 3) eine ausreichende Zahl junger Leute der mittleren und höheren Stände gemeinschaftlich die unteren Classen der Gymnasien; 4) eine nach Fleiß und Anlagen getroffene Auswahl die oberen Classen derselben und demnach die Universität besuche; und hinzufügt: Cet idéal est à peu près réalisé en Prusse. Dem entsprechend äußerte Friedrich Thiersch (Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland. Stuttgart und Tübingen 1838): „Ich befand mich dort (in Coblenz im Sept. 1834) in einem Lande, das auch für den Beobachter des öffentlichen Unterrichts von Wichtigkeit ist und in neuerer Zeit durch seine Lehranstalten, ihre Ordnung, Führung und Erfolge die Aufmerksamkeit, ja die Bewunderung des Auslandes auf sich gezogen hat."

Nach dem Tode v. Altensteins berief König Friedrich Wilhelm IV. den Dr. Eichhorn zum Minister der geistlichen &c. Angelegenheiten. Er war einer der wirksamsten Anreger der Erhebung Preußens gegen die französische Herrschaft gewesen, 1817 durch besonderes Vertrauen des Königs in den neu errichteten Staatsrath berufen und seit 1831 Director im Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten, welche Stelle er mit der allgemeinsten Anerkennung und Hochachtung verwaltete. Sein fortwährend lebhafter Verkehr mit den vorzüglichsten Gelehrten Berlins, seine innige Freundschaft mit Schleiermacher und vielen anderen Männern von Geist und dem lebhaftesten religiösen wie wissenschaftlichen Interesse, seine ganze den edelsten Bestrebungen aller Preußen zugewandte Vergangenheit ließen diese Wahl von allen Seiten als die glücklichste begrüßen. Und doch wurde er gerade durch die Macht der Verhältnisse in einen solchen Widerstreit mit den herrschenden Zeitbestrebungen gerissen, daß Anfang und Ende einer Verwaltung wohl selten mit so verschiedenartiger Stimmung betrachtet worden sind. Die Stellung, welche Eichhorn gegen die bis dahin fast ausschließlich begünstigte Hegelsche Philosophie, die ihm nur dialektische Kunststücke zu produciren und das christliche Lebensprincip in der Wurzel zu vernichten schien, einnahm, sein immer mehr der orthodoxen Auffassung sich anschließender Christenglaube, mußten in der obersten Schulverwaltung andere Persönlichkeiten und andere Grundsätze zur Geltung bringen. Er hatte gewiß das Ministerium nur übernommen, nachdem er seine Ueberzeugungen mit der Willensmeinung des Königs in vollkommener Uebereinstimmung gefunden hatte, und er war der Ueberzeugung, wenn die Absichten und Ideen des Königs richtig verstanden, wenn sie einheitlich behandelt und ausgeführt würden, könnte man mit mehr Grund als je vorher auf eine Regeneration Preußens und Deutschlands hoffen, die allen freisinnigen und vernünftigen Wünschen, allen gerechten und billigen Forderungen genügen würden.

Der Zustand des öffentlichen Unterrichts war ein wichtiger Gegenstand der königlichen Sorge. Es ist nicht zu leugnen, daß sich in den letzten zwei Decennien nach und nach manches für die Gymnasien ungünstiger gestaltet hatte. Der neue Aufschwung der Industrie ließ bei der zunächst sich geltend machenden oberflächlichen Auffassung das meiste, was auf jenen gelehrt wurde, als überflüssig erscheinen, man verlangte eine andere Gattung höherer Schulen und glaubte in Real- oder Gewerbeschulen die richtige

Lösung der Zeitaufgabe gefunden zu haben. In der jüngeren Generation der Lehrer war zum Theil eine pantheistische Richtung herrschend geworden, welche dem Christenthum abhold schien. Die äußere Stellung der Lehrer trat infolge des überall, nur unter ihnen selbst nicht, zunehmenden Wohlstandes nach und nach in ein immer größeres Misverhältnis zu den Anforderungen an ihren Stand. Der rege Eifer endlich, mit welchem überall höhere Bildung befördert war, hatte für Staats-, Kirchen- und Schulämter mehr Individuen ausgebildet, als darin verwendet werden konnten, und man hatte sich noch nicht daran gewöhnt, nach vollendeter Gymnasiallaufbahn auch in anderen Lebenssphären einen geeigneten Wirkungskreis zu suchen. Ebenso wußten viele auf den neuen Realschulen Gebildete noch nicht die dort erworbenen Kenntnisse zu verwerthen oder vielmehr sich und ihrem Geschäftsbetriebe durch dieselben einen höheren Werth zu verleihen. Eichhorn wünschte allen Uebelständen abzuhelfen, allen berechtigten Forderungen zu genügen, zugleich der obersten Schulbehörde eine Organisation zu geben, wodurch ihren Mitgliedern eine lebendigere Anschauung der thatsächlichen Zustände der Schulen und ein unmittelbareres Eingreifen in dieselben ermöglicht würde. Er war entschlossen, für die Leitung des innern Lebens der öffentlichen Unterrichtsanstalten, für alle Fragen der Qualification zum Lehramte, der Lehrobjecte, der Methoden und der Lehrmittel eine oberste technische Schulbehörde unter dem Namen eines Oberschulcollegiums zu errichten und dieselbe mit einer hinreichenden Zahl von theoretisch und praktisch als ausgezeichnet anerkannten Männern des Faches zu besetzen. Da traten die Ereignisse des 18. März 1848 störend dazwischen, entzogen ihm seinen Wirkungskreis und seinen fördernden Plänen die Verwirklichung.*) Die einzige dauernde Veränderung war die Wiederherstellung des Turnunterrichtes durch Cabinetsordre vom 6. Juni 1842 und zwar nach des Königs eigenem Willen als integrirenden Theiles der Volkserziehung. Wenige Wochen nach Eichhorn schied auch Dr. Eilers aus dem Ministerium (30. Dec. 1848). Er war früher Gymnasialdirector in Kreuznach, dann Schulrath in Coblenz, seit dem 1. Dec. 1840 Hülfsarbeiter im Ministerium, vom 30. Oct. 1843 an vortragender Rath in demselben gewesen. Er genoß eines besonderen Vertrauens seines Ministers und hatte in der Unterrichtsabtheilung für die höheren Schulen die Mitwirkung, wenn es sich um Principien oder um die Besetzung vacanter Directoren- und Lehrerstellen handelte, und die Generalien sowie Angelegenheiten, welche ihm besonders überwiesen wurden unter dem durch besondere Zuschrift bestimmten Correferate der betreffenden Decernenten und Correferenten.

Da Eichhorn keinem seiner Räthe zumuthen mochte, da thätig zu sein, wo er es nicht mit voller innerer Uebereinstimmung sein konnte, so hatte er die Bearbeitung der Angelegenheiten der evangelischen Gymnasien im Herbste 1842 dem Geh. Ober-Reg.-Rath Kortüm, der bis dahin das Volksschulwesen geleitet hatte, übertragen. Als früherer Director des Gymnasiums und als Regierungsschulrath zu Düsseldorf war dieser mit dem Gymnasialwesen vollständig vertraut, und vorsichtig und rücksichtsvoll vermied er es, ohne dringenden Grund zu organischen Umgestaltungen zu schreiten. Joh. Schulze behielt das Referat über die Universitäten, aus welchem er nach 50jähr. Dienstzeit als wirklicher Geh. Ober-Reg.-Rath Ende 1858 auf seinen Antrag mit allgemeiner Anerkennung seiner großen Verdienste um das höhere Schulwesen schied. In den Wirren des Jahres 1848 und der nächsten Zeit, wo Graf v. Schwerin bis zum 25. Juni, Rodbertus bis zum 3. Juli, v. Ladenberg commissarisch bis zum 8. Nov. und von da an erst definitiv bis zum 19. Dec. 1850 das Ministerium leiteten, war Kortüm der Vermittler der Continuität in der Verwaltung und ihm zugleich die schwierige Aufgabe der Vermittlung der sich mit unruhigem Drange begegnenden Gegensätze gestellt. Bei dem vielfach und stürmisch geäußerten Wunsche nach einer näheren Verbindung zwischen höheren Bürger-

*) Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn von einem Mitgliede desselben. Berlin 1849. Meine Wanderung durchs Leben von Dr. Gerd Eilers. Leipzig 1858. IV. Th.

und Realschulen neigte Kortüm anfangs der Ansicht zu, die 3 unteren Classen beider Anstalten zu verschmelzen, aber die Verhandlungen der Landesschulconferenz, deren Vorsitz er vom 16. April bis 14. Mai 1849 führte, und noch mehr die Conferenzen über das zu erlassende Unterrichtsgesetz im Schoße des Ministeriums selbst, führten ihn zu der Ueberzeugung zurück, daß das Princip der Gymnasien wie das der Realschulen für selbständig berechtigt zu halten seien.*) Am 7. Juni 1852 zog er sich in den Ruhestand zurück, an seine Stelle trat der damalige Professor am Joachimsthalschen Gymnasium Dr. L. Wiese, der schon früher mit Revisionen höherer Lehranstalten beauftragt worden war, als Geh. Regierungsrath, gegenwärtig Geh. Ober-Reg.-R.

Das Ministerium leitete von 1850 bis 8. Nov. 1858 v. Raumer. Er fand kein Bedürfnis zu organischen Umgestaltungen in dem höheren Schulwesen vor, sah daher die Pflege und Fortbildung des Bestehenden als seine Hauptaufgabe an, wobei es doch auch an manchen tief eingreifenden Aenderungen nicht fehlen konnte; dahin gehörten die 1856 erfolgten Aenderungen des Lectionsplans und des Reglements für die Abiturientenprüfung, welche beide eine Vereinfachung und größere Concentration des Unterrichts erzielten. Ein Hauptaugenmerk richtete er auf persönliche Kenntnisnahme von den inneren und äußeren Verhältnissen der Lehranstalten; die entfernteren ließ er daher durch die Departementsräthe des Ministeriums besuchen, die der Hauptstadt nahm er in eingehenderer Weise als irgend einer seiner Vorgänger persönlich in Augenschein. Zur tüchtigen Vorbildung junger Schulleute wurde versuchsweise die Einrichtung getroffen, durch Lehrgeschick und anregende Kraft sich auszeichnenden Schulmännern junge Philologen und Mathematiker zu praktischer Anleitung zur Lehrthätigkeit zuzuweisen; doch diese Einrichtung kam wegen des Mangels an Schulamtscandidaten damals nur für die Mathematik zur Ausführung. Auch wurde, namentlich im Interesse der pädagogischen Aufgaben des Gymnasiums, darauf hingewirkt, daß junge Theologen sich wieder mehr als bisher dem Lehrerberuf widmeten. Neu gegründet wurden unter seiner Verwaltung 14 Gymnasien und die äußere Lage der Gymnasiallehrer, zum größten Theile durch Erhöhung des Schulgeldes und Bewilligungen aus Communalmitteln, bedeutend verbessert, indem das Gehalt derselben im ganzen ungefähr um 13% stieg.

Nach dem Rücktritt v. Raumers wurde das Ministerium der Leitung v. Bethmann-Hollwegs übertragen, der, eine würdige und unabhängige Persönlichkeit, als ein Träger hoher wissenschaftlicher und politischer Bildung große Erwartungen und Hoffnungen erregte, aber durch die bald eintretenden politischen Parteikämpfe gehemmt in seiner kurzen Verwaltungsperiode bis zum 10. März 1862 für die gelehrten Schulen nur das bereits Angefangene weiter ausführen konnte. Wichtig aber war dieselbe für die Realschulen und die höheren Bürgerschulen, welche eine selbständige Organisation durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oct. 1859 erhielten. Damit ein urkundenmäßiger Nachweis seiner Verwaltung geführt werden könnte, ließ er von 1860 ab das „Centralblatt des gesammten Unterrichtswesens" in Ausführung bringen.

An seine Stelle trat v. Mühler, bis dahin Präsident des Oberkirchenraths und seit 1840 in demselben Ministerium, das er jetzt leitet, als Hülfsarbeiter und vortragender Rath beschäftigt. Eine wie große Rührigkeit für Erweiterung, bessere Ausstattung und Gründung höherer Lehranstalten auch unter ihm geherrscht hat und noch herrscht, weist die chronologische Uebersicht derselben unter VIII, welche Sorgfalt und Einsicht bei der inneren Entwicklung und Gestaltung des höheren Schulwesens, die folgende Darstellung desselben überall nach.

Die Angelegenheiten der katholischen Schulen hat im Ministerium von 1839 an Brüggemann bearbeitet und mit viel Umsicht und Eifer geleitet. Er war am 31. März 1796 geboren, 1823 am Gymnasium zu Düsseldorf zweiter Director neben

*) K. W. Kortüm, ein Lebensbild. Berlin 1860.

Kortüm, der zugleich Consistorialrath wurde, 1831 Regierungs- und Schulrath zu Coblenz geworden, von wo er 1837 vom Ministerium nach Berlin berufen und in den damaligen kirchlichen Streitigkeiten als Vermittler nach Rom gesandt ward. 1839 wurde er Hülfsarbeiter im Ministerium, 1841 Geh. Reg.-Rath, 1861 Geh. Ober-Reg.-Rath, 1865 wirklicher, und starb am 31. März 1866 kurz vor seinem bereits von ihm nachgesuchten Austritt aus dem Amte, in dem er nach allen Seiten hin mit großer Anerkennung gewirkt hat. Sein Nachfolger wurde der Provincialschulrath Dr. Stieve in Breslau als Geh. Regierungsrath.

B. In den einzelnen Provinzen. Bei der allmählichen Ausbildung einer Centralverwaltung des preuß. Staates war es nothwendig, daß die einzelnen Territorien eine Zeitlang ihre gesonderten Eigenthümlichkeiten auch in der Schulverwaltung bewahrten. Das von Friedrich Wilhelm I. eingesetzte Generaldirectorium hatte vier provincielle Departements: 1) Preußen, Pommern, Neumark; 2) Minden, Ravensberg, Tecklenburg, Lingen; 3) Kurmark, Magdeburg, Halberstadt; 4) Geldern, Cleve, Mörs, Neufchatel. Seit 1750 wurde die Aufsicht über den öffentlichen Unterricht in der ganzen Monarchie von den Provincialconsistorien unter Oberaufsicht des Oberconsistoriums zu Berlin in Gemeinschaft mit angesehenen Doctoren und Professoren der Theologie, geführt. Schlesien erhielt seine eigenen Oberconsistorien zu Breslau, Brieg und Glogau.

Als 1808 die oberste Unterrichtsverwaltung an das Ministerium des Innern übergieng, erhielten die Provincialbehörden den Namen Regierungen, in deren jeder eine Deputation für Cultus und öffentlichen Unterricht als Specialbehörde unmittelbar unter der betreffenden Section des Ministeriums eingerichtet wurde. Die Verordnung vom 27. Oct. 1810 bestellte außerdem 3 wissenschaftliche Deputationen für den öffentlichen Unterricht in Berlin, Königsberg und Breslau. Ihre Aufgabe war Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts, der Lehrpläne, Methoden und Lehrbücher, sowie der Ergebnisse der Abiturientenprüfungen; sie sollten ferner über alle inneren Angelegenheiten des Schulwesens Gutachten abgeben und die wissenschaftlichen Grundsätze, aus denen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfließen, gegenwärtig erhalten; es stand ihnen auch frei, unaufgefordert allgemeine Vorschläge und Bedenken an die oberste Behörde zu richten. In Berlin sollte die Deputation, zu der außer Nicolovius und Süvern auch Ancillon, Schleiermacher und Fr. A. Wolf gehörten, zugleich das 1808 aufgehobene Oberschulcollegium vertreten.

Nach der Neugestaltung des Staates wurde derselbe in 10, später in 8 Provinzen getheilt und dem Oberpräsidenten der einzelnen auch die Oberleitung der Unterrichtsverwaltung in derselben anvertraut; er hatte den Vorsitz in dem für das Kirchen- und Schulwesen im Hauptorte der Provinz errichteten Consistorium. Durch Verordnung vom 23. Oct. 1817 erhielten die Consistorien die Interna des Kirchen- und des höheren Schulwesens, die Regierungen in der Abtheilung für Kirchen- und Schulwesen die Externa, insbesondere die Aufsicht über die Verwaltung des Kirchen- und Schulvermögens. An die Stelle der wissenschaftlichen Deputationen traten die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen. Die Consistorien hatten das Aufsichtsrecht auch über das römisch-katholische Schul- und Erziehungswesen, doch blieb den katholischen Bischöfen ihr verfassungs- und gesetzmäßiger Einfluß auf den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen und auf die Anstellung besonderer Religionslehrer. Mit d. J. 1826 wurden für das höhere Schulwesen die Provincialschulcollegien abgezweigt, völlig durchgeführt wurde aber die Scheidung erst 1845, eine Trennung der Etats erfolgte 1848. Die gesammte Vermögensverwaltung der zum Ressort der Schulcollegien gehörigen Lehranstalten gieng mit wenigen Ausnahmen auf diese über. Die Sitze der Schulcollegien sind Königsberg in Preußen, Posen, Breslau, Stettin, Magdeburg, Münster, Coblenz, Berlin.

Den Generalsuperintendenten wurde in der Instruction vom 14. Mai 1829 zur

Pflicht gemacht, ihr Augenmerk vorzüglich auf die religiöse und kirchliche Tendenz der gelehrten Schulen und der höheren Bürgerschulen zu richten; sie können sich bei den dazu nöthigen Schulinspectionen durch Mitglieder der k. Consistorien und durch Consistorial- resp. Schulräthe bei den k. Regierungen vertreten lassen. Zur Anstellung von Religionslehrern ist Uebereinstimmung der kirchlichen mit der Schulbehörde nöthig. Religionsunterricht darf nur solchen Lehrern oder Geistlichen übertragen werden, gegen welche die betreffenden kirchlichen Behörden keine Einwendung gemacht haben; neue Religionsbücher können nur mit Genehmigung der geistlichen Behörde eingeführt werden. Wo ein Curatorium besteht, ist in der Regel der erste Geistliche des Orts Mitglied desselben.

I. Preußen. Unter den Hochmeistern des Ordenslandes wurde zuerst durch Winrich von Kniprode (1351—1382) ernstlich für Anlegung von Schulen gesorgt; obgleich aber von ihm der Ausspruch angeführt wird: „Man muß mit allem Ernst nicht nur einige, sondern viele Schulen in Preußen anlegen," so findet man doch vor Albrecht von Brandenburg (1510—1568) nur in den Städten Lateinschulen, welche seit der Einführung der Reformation sich vermehrten und hoben. Nach der Erwerbung Westpreußens 1772 wurden die in Ostpreußen gültigen Schulgesetze auch in den neuen Landen eingeführt und die Schulen der Jesuiten zum Theil zu königl. katholischen Gymnasien eingerichtet. Bei der zweiten Theilung Polens 1793, durch welche, unter dem Namen Südpreußen, außer Posen auch die Städte Danzig und Thorn mit ihren alten Schulen erworben wurden, verhieß das Ratificationspatent, betreffend die Einrichtung des geistlichen und weltlichen Justizwesens der neuen Provinz, die Ruhe und Glückseligkeit der neurequirirten Provinzen und Unterthanen zu sichern, wozu insonderheit die Aufsicht und Sorgfalt für die Erziehung und den Unterricht der Jugend und somit die Aufsicht auf die Kirchen und Schulen das meiste beitragen müße. Was von Polen bei der dritten Theilung 1795 an Preußen kam, und 1807 durch den Tilsiter Frieden wieder verloren gieng, wurde 1815 an Rußland gegeben. Der gedeihlichen Entwicklung der höheren Schulen treten in dieser Provinz immer noch mannigfache Schwierigkeiten entgegen. Die Schüler namentlich in den kleineren Städten gehören zum großen Theile den niederen Ständen an, sie treten vielfach erst in vorgerückterem Alter in die höhere Schule und leiden unter dem Druck der häuslichen Verhältnisse.

II. Der von Südpreußen an das Königreich Preußen wieder zurückfallende aber zu einer besondern Provinz unter dem Namen Großherzogthum Posen gebildete Theil erhielt für das Schulwesen keine provinciellen Abweichungen, sondern wurde den allgemeinen Gesetzen unterworfen. Es bestanden 1815 hier nur 2 gelehrte Anstalten, das Simultangymnasium zu Posen und die Schule zu Lissa; seitdem haben die königl. Regierung und ihrem Beispiele folgend die Städte die Förderung auch des höheren Unterrichtswesens sich angelegen sein lassen, so daß die Provinz jetzt 9 Gymnasien, 1 Progymnasium, 5 selbständige Realschulen 1. Ordnung zählt, unter denen 4 Gymnasien, 1 Realschule königlichen, 4 Gymnasien, 3 Realschulen, das Progymnasium städtischen, 1 Gymnasium, 1 Realschule gemischten Patronats sind; katholisch 2 Gymnasien, simultan 3 Gymnasien, das Progymnasium und 2 Realschulen. Das Gymnasium zu Trzemeszno ist 1863 aus politischen Gründen aufgehoben worden. Die confessionell und national sehr gemischte Bevölkerung hat für diese Provinz besondere Einrichtungen nöthig gemacht. Kirchliche Aufsichtsbehörde für die evangel. Anstalten und den evang. Religionsunterricht ist das k. Consistorium und der Generalsuperintendent zu Posen, für die katholischen der Erzbischof von Gnesen und Posen; die große Zahl jüdischer Schüler hat einige städt. Patronate veranlaßt, für den jüd. Religionsunterricht besondere Aufwendungen zu machen. Für den Gebrauch der deutschen und polnischen Sprache wurde durch die Instruction vom 24. Mai 1842, ohne damit eine für immer unabänderliche Regel hinstellen zu wollen, bestimmt, daß an dem Mariengymnasium zu Posen und an dem jetzt aufgehobenen zu Trzemeszno, sowie an dem für die südlichen

Kreise einzurichtenden, möglichst und vorzüglich für die 4 unteren Classen solche Lehrer anzustellen seien, welche beider Sprachen in hinreichendem Maße kundig sind, daß den Religionsunterricht jeder Schüler in seiner Muttersprache erhalte, in allen übrigen Lehrgegenständen sich die Lehrer in den 4 unteren Classen bei dem Unterrichte vorzugsweise der polnischen Sprache bedienen, die deutsche aber neben jener in dem Maße anwenden sollen, daß vor allen Dingen die klare und bestimmte Auffassung des Vorgetragenen von Seiten jedes Schülers sicher erreicht werde, die Schüler jedoch auch spätestens bis zu ihrem Austritt aus Tertia zu dem leichten und richtigen Verständnis der deutschen Sprache gelangen. Von der Secunda an soll die deutsche als Hauptunterrichtssprache eintreten, die lat. und griech. Schriftsteller jedoch abwechselnd, je nachdem sich die Lehrer dazu eignen, polnisch und deutsch übersetzt und erklärt werden; beim Unterricht in der polnischen Sprache und Literatur das Polnische Unterrichtssprache bleiben, bei der Mathematik und Physik, sowie beim Unterricht im Französischen, dasselbe auch in den oberen Classen angewendet werden können. — Gegenwärtig tritt überall von Tertia an das Deutsche in dem Maße als Unterrichtssprache ein, daß es von da an ²/₃ des ganzen Unterrichts umfaßt. Der kathol. Religionsunterricht wird in polnischer Sprache ertheilt, worunter freilich die kathol. Schüler deutscher Zunge leiden, denen erst nach der Stunde der Religionslehrer eine kurze Uebersicht des in derselben Behandelten in ihrer Sprache giebt.

Die Vermischung der so geschiedenen Bevölkerungselemente hat bis jetzt noch zu keiner inneren Vereinigung des äußerlich Getrennten geführt, da die polnische Bevölkerung, und gerade in ihren vornehmeren Schichten am meisten, an dem Nationalen mit großer Sprödigkeit festhält. Auch die polnische Jugend auf den höheren Schulen hat sich an allen politischen Bewegungen ihrer Nation auf das lebhafteste betheiligt, was Repressalien von Seiten der preuß. Regierung nothwendig machte. Viele Schüler, welche an dem Aufstande des Königreichs Polen 1830 und 1831 theilgenommen hatten, wurden in dem allgemeinen Amnestiedecret vom 26. Dec. 1831 nach ihrer Rückkehr doch von den Lehranstalten ausgeschlossen, „um die Verbreitung landesverderblicher Gesinnung unter der guten und schlechten Eindrücken leicht zugänglichen Jugend zu verhüten.“ Alle folgenden Unruhen sowohl im Großherzogthum als im Königreiche rissen einen Theil der erwachsenen Schüler mit sich fort, zuletzt 1862, wodurch die Aufhebung des Gymnasiums zu Trzemeszno veranlaßt wurde.

III. Schlesien. Die Provinz Schlesien ist seit 1815 aus den früheren schlesischen, von piastischen Fürsten regierten Herzogthümern, der Grafschaft Glatz und einem Theile der ehemals sächsischen Oberlausitz zusammengesetzt. Dadurch, daß die schlesischen Herzoge im 14. Jahrhundert unter die Oberlehnshoheit der Könige von Böhmen getreten waren, bildeten sich manche für Kirchen und Schulen zum Theil noch geltende Verhältnisse. Nach Errichtung des Bisthums Breslau, etwa um 1000, entstanden Pfarr- und Klosterschulen, die sich allmählich zu Lateinschulen umbildeten; einen bedeutenden Anstoß zur Errichtung neuer Schulen gab aber die sich vornehmlich über Niederschlesien ausbreitende Reformation, indem Fürsten, Ritterschaft und Städte wetteiferten, Schulen zu gründen oder die vorhandenen zu verbessern. Einen großen Ruf erlangte um die Mitte des 16. Jahrh. die 1621 durch den 30jährigen Krieg wieder vernichtete gelehrte Schule zu Goldberg unter dem berühmten Valentin Trotzendorf. Außer vielen noch jetzt bestehenden Gymnasien genoß eine kurze Blüte die Schule zu Beuthen, welche im Anfang des 17. Jahrh. durch den Freiherrn Georg von Schönaich auf Carolath zu einem Pädagogium erweitert und mit einem akademischen Gymnasium verbunden wurde, zu dessen Zöglingen auch Martin Opitz gehörte, aber auch sie erlag den ersten Stürmen des 30jährigen Krieges. Dieser Krieg öffnete die Provinz den Jesuiten, welche noch vor Ende desselben fast in allen bedeutenderen Städten Collegien errichtet hatten und bis zu ihrer Aufhebung großen Einfluß auf die Schulbildung ausübten. Die Intervention Karls XII. von Schweden und die Eroberung Friedrichs

des Großen setzten erst die Evangelischen in den Vollgenuß der ihnen durch den westfälischen Frieden zugesicherten Rechte und Freiheiten. Nach Aufhebung des Jesuitenordens 1773 wandelte Friedrich II. die Schulen desselben in königl. Gymnasien um unter Leitung der früheren Jesuiten mit dem Namen Priester des königl. Schuleninstituts, der Erlös aus dem Verkauf der Jesuitengüter ward zur Unterhaltung sämmtlicher katholischer Gymnasien der Provinz bestimmt. Die Umgestaltung des Studienplans wurde dem Professor der Mathematik Zeplichal übertragen. Nach dem neuen Schulreglement vom 11. December 1774 sollte die Breslauer Universität die 4 wissenschaftlichen Classen, die grammatische, ästhetische, philosophische und theologische beibehalten, die kath. Gymnasien zu Glatz, Neiße, Oppeln, Sagan, Liegnitz bloß für die grammatischen und ästhetischen, die zu Glogau und Schweidnitz allein für die grammatischen bestimmt sein. Da sich diese Schulverfassung nicht bewährte, wurde durch den Minister Grafen von Hoym die Ausarbeitung eines Reorganisationsplans für kathol. Schulen dem Professor am kathol. Gymnasium zu Glogau Sckeyde übertragen. Der Entwurf, welcher nach dem Charakter der Zeit ein möglichst universelles Ziel hatte und deshalb neben vielen sehr detaillirten Vorschriften in den Lectionsplan eine bunte Mannigfaltigkeit von Gegenständen, wie Declamation und Geschmacksbildung, Erfahrungsseelenlehre und Logik, gemeinnützige, vorzüglich anthropologische Vernunfterkenntnisse, Aesthetik, Mythologie, römische Alterthümer, geographia antiqua, allgemeine Weltgeschichte, Experimentalphysik, Encyklopädie aller Wissenschaften in je 1 Stunde wöchentlich aufnahm, wurde unter dem 1. August 1801 für die kathol. Gymnasien publicirt. Als bei der k. Regierung zu Breslau (27. Oct. 1810) eine geistliche und Schulendeputation eingerichtet worden, wurde die neue Organisation des höheren Schulwesens allmählich auch auf die kathol. Lehranstalten ausgedehnt, und bei der Vereinigung der Universität zu Frankfurt a. O. mit der Breslauer Leopoldina (3. Aug. 1811) die frühere Verbindung katholischer Gymnasien mit der Universität gänzlich aufgehoben. Auf eine Reduction entbehrlicher höherer Schulen, die ein kümmerliches Dasein fristeten, hatte schon die Cabinetsordre vom 3. Juli 1798 hingewirkt; mehrere giengen allmählich ein, wie die zu Jauer, Freistadt, Bunzlau, Löwenberg und die vom Cistercienserorden gestifteten zu Rauden und Grüssau. Andererseits sind seit jener Zeit mehrere neue höhere Schulen vom Staat übernommen, andere von Städten gegründet oder wieder erneuert, vielen besonders in den letzten Decennien ansehnliche Zuschüsse aus öffentlichen Fonds zugewendet worden.

Von den gegenwärtigen Gymnasien sind 15 evangelisch, 8 katholisch, das Progymnasium evangelisch, 4 Realschulen evangelisch, 2 simultan, die höhere Bürgerschule evangelisch. — Die kirchliche Aufsichtsinstanz für die katholischen Anstalten bildet im allgemeinen der Fürstbischof zu Breslau, jedoch aus früheren Zeiten noch herstammend für das Gymnasium zu Leobschütz der Fürst-Erzbischof von Olmütz, für das Gymnasium zu Glatz der Fürst-Erzbischof zu Prag. Der rege Bildungstrieb, welcher die Schlesier auszeichnet, hat fast an allen Lehranstalten ansehnliche Stiftungen, namentlich für Schüler hervorgerufen; für Utraquisten kath. Confession, d. h. Schüler, die der deutschen und polnischen Sprache mächtig sind, bestehen Staats- und fürstbischöfliche Stipendien.

IV. Pommern. Die ursprünglich slavische Bevölkerung wurde nach Einführung des Christenthums mit Ausnahme des nordöstlichsten Ländchens Kassuben gänzlich germanisirt. Als ein wissenschaftlicher Mittelpunct für das Herzogthum wurde 1456 von Wratislaw IX. die Universität Greifswald gestiftet, aber vor der Reformation gab es nur geringe Anfänge von Schulen. Die von Bugenhagen und Knipstro durchgeführte und von den Fürsten eifrig begünstigte Reformation ließ außer einer großen Anzahl von Particular- (lateinischen) Schulen, größtentheils nach Bugenhagens Kirchen- und Schulordnung (1535 und 1563) unter fürstlichem Schutz oder aus fürstlichen Mitteln und durch den Wohlstand der Hansestädte begünstigt, Gymnasien und Ritterakademien entstehen, unter denen die akademischen Collegien zu Stettin und Stargard lange eine

hervorragende Stelle einnahmen. Als 1804 eine Reorganisation des höheren Schulwesens in Aussicht genommen wurde, schienen für die altpreußischen Theile der Provinz die Gymnasien zu Stettin, Cöslin und Neustettin und 4 Real-Lyceen zu Stargard, Anclam, Colberg, Stolp dem Bedürfnis zu genügen und reichten auch in der That bis zur neuesten Zeit aus, wo nach und nach an vielen Orten das Verlangen nach neuen Gymnasien und einer Umwandlung der vorhandenen Realschulen in solche besonders von den begüterteren Communen der Städte mit vielem Eifer betrieben wurde, so daß die Provinz jetzt 13 Gymnasien, 1 Progymnasium, 2 Realschulen 1. Ordnung, 2 mit Gymnasien verbundene Realschulen, eine 1., die andere 2. Ordnung, 1 selbständige und 1 mit einem Gymnasium verbundene höhere Bürgerschule, sämmtlich evangelische, besitzt, von denen ein Theil mit Beneficien für Schüler und Studirende reich bedacht ist. Eigenthümlich ist, daß an den neuen Gymnasien zu Greiffenberg, Treptow a. R., Stolp, Colberg, Pyritz jeder Lehrer sich durch einen Revers verpflichten muß, „nichts zu lehren, was dem Worte Gottes zuwider ist, wie solches in den Bekenntnisschriften der evangelischen (Orts-)Gemeinde, insonderheit in dem lutherischen Katechismus ausgelegt und bezeugt ist." Hierdurch scheiden sich diese Anstalten, obgleich sie wie die übrigen dem Consistorium und resp. Generalsuperintendenten als kirchlicher Instanz angehören, factisch aus der staatlich anerkannten unirten evangelischen Landeskirche aus.

V. Sachsen. Diese Provinz besteht 1) aus den ältesten hohenzollerschen Besitzungen, der Altmark, 2) aus den im westfälischen Frieden 1648 hinzugekommenen, dem Fürstenthum Halberstadt, dem Herzogthum Magdeburg und dem Saalkreise, 3) aus den in diesem Jahrhundert erworbenen, dem Stifte Quedlinburg, den Reichsstädten Mühlhausen und Nordhausen, den kurmainzischen Ländern Erfurt und Eichsfeld und den früher zum Königreich Sachsen gehörigen Hochstiftern Merseburg und Naumburg-Zeitz und den Kreisen Wittenberg und Thüringen. Die Gründung von Schulen geht hier bis in die Zeiten der Karolinger und sächsischen Kaiser zurück, die jedoch im 15. Jahrh. meistens in Verfall gerathen waren und einer neuen Belebung durch die Reformation bedurften. Luther und Melanchthon sowie die sächsischen Fürsten wurden die eifrigsten Pfleger der Schulen und die sächsische Schulordnung von 1528 wurde die neue Grundlage des Schulwesens. Von den Stiftungen des Herzogs Moritz von Sachsen gieng die Landesschule zu Pforta 1815 an Preußen über, von denen der Grafen und Edlen schon früher die Schulen zu Eisleben und die Klosterschulen zu Roßleben und Donndorff. Unter den mit der Zeit eingegangenen Lateinschulen zeichnete sich das Pädagogium zu Kloster Berge vor Magdeburg aus, welches unter dem Abt Steinmetz (1732—62) sich einer hohen Blüte erfreute, aber 1809 durch ein Decret der westfälischen Regierung aufgehoben und dessen Gebäude 1814 bei der Belagerung von den Franzosen zerstört wurden. Von den jetzigen höheren Lehranstalten ist 1 Gymnasium katholisch, 1 Gymnasium und 1 Realschule sind Simultananstalten; der Bischof von Paderborn ist die katholisch-kirchliche Aufsichtsinstanz. Keine Provinz besitzt so viele mit den höheren Lehranstalten verbundene Alumnate und wenige Schulanstalten in ihr sind ganz ohne wohlthätige Stiftungen. Keine Provinz besitzt ferner so viele Schulen alten und bewährten Ruhmes, wie Schulpforta und vor allem die Franckeschen Stiftungen zu Halle.

VI. Westfalen. Die ältesten Besitzungen der Hohenzollern stammen hier aus dem 17. Jahrh., indem die Grafschaften Mark und Ravensberg aus der Clevischen Erbschaft (1614) hervorgiengen und das secularisirte Hochstift Minden durch den westfälischen Frieden an Brandenburg fiel. Die durch den Lüneviller Frieden gewonnenen Landestheile giengen mit den übrigen 1807 größtentheils an das Königreich Westfalen über, kamen aber 1815 nebst dem ganzen Hochstift Münster, dem Herzogthum Westfalen (Arnsberg), Fürstenthum Siegen u. a. an Preußen zurück.

Für die Gründung von Schulen waren hier früh verschiedene geistliche Orden thätig, vornämlich die Franciscaner, später die Jesuiten; ein evangelisches Gymnasium

stiftete der große Kurfürst 1657 zu Hamm, auch waren die Landesherren und Städte nach der Reformation für Stiftung von evangelischen Schulen thätig gewesen, so daß Preußen bei der Uebernahme der Provinz 6 evangelische Gymnasien neben 3 katholischen vorfand.

Außerdem entließen mehrere Klosterschulen zur Universität, die jetzt entweder in Gymnasien oder Progymnasien umgewandelt sind, oder aufgehört haben zu den höheren Schulen zu gehören. Von den jetzt bestehenden 30 dieser Gattung sind 8 Gymnasien, 5 Progymnasien, 1 Realschule 1. Ordnung katholisch, die übrigen evangelisch. Die Diöcesanbehörde für die kathol. Schulen sind für den Regierungsbezirk Münster der Bischof von Münster, für den übrigen Theil der Bischof von Paderborn. Nur wenigen Anstalten fehlen wohlthätige Stiftungen für Schüler und Studirende, für katholische Eingeborene der Provinz bestehen auch beträchtliche alte Stiftungen in Cöln und Mainz. Eine eigenthümliche evangelische Schulstiftung in dieser Provinz allein ist das unter den stürmischen Eindrücken des Jahres 1848 entstandene Gymnasium zu Gütersloh. In der Besorgnis, daß der Staat „religionslos" werden möchte, und die unter seiner obersten Leitung stehenden Schulen sich demnach auch von der Kirche losreißen könnten, faßte man in mehreren Provinzen den Plan, neue vom Staate unabhängige Gymnasien mit gesichertem evangelisch-christlichem Charakter zu gründen, zur Ausführung kam dieser Plan aber nur in Gütersloh, nachdem durch freiwillige Beiträge 20,000 Thlr. zusammengebracht waren; die Eröffnung als „höhere Privatlehranstalt" geschah 15. Juni 1851, ein Curatorium von 12 Personen, meist Geistlichen, welche sich durch Cooptation ergänzen, leitet dieselbe. König Friedrich Wilhelm IV. interessirte sich so lebhaft für diese Stiftung, daß er den 26. März 1852 selbst den Grundstein zu dem neuen Schulgebäude legte, 1854 wurde die Anstalt als Gymnasium anerkannt. Die erste Abiturientenprüfung hatte schon Ostern 1853 stattgefunden und bis Weihnachten 1863 sind 141 Abiturienten geprüft, bei einer nur einmal 200 erreichenden und einmal sie übersteigenden Schülerfrequenz, die größte Abiturientenzahl, die irgend eine Anstalt aufzuweisen hat; über die Hälfte davon ist zum Studium der Theologie übergegangen. — Bei der Wiedererwerbung der Provinz nahm der Consistorial- und Schulrath Friedrich Kohlrausch (1818—1830) unter dem Oberpräsidenten v. Vincke an der Reorganisation des Schulwesens sowohl durch persönliche Einwirkung auf Directoren und Lehrer als durch Verwaltungsmaßregeln den thätigsten Antheil und erwarb sich durch die Pflege einer freieren wissenschaftlichen Ausbildung der oberen Classen ein dauerndes Verdienst.

VII. Rheinprovinz und hohenzollersche Lande. Diese große, 6 Regierungsbezirke und 139 Städte mit mehr als 3 Millionen Einwohnern umfassende Provinz ist 1815 aus den altpreußischen Besitzungen: dem Herzogthum Cleve (1614), der gefürsteten Grafschaft Mörs (1702), einem Theil des Herzogthums Geldern (1713) und aus den durch den Wiener Frieden erworbenen Ländern, 80 früheren Reichsständen, gebildet; der größte Theil gehörte zu der Kurpfalz und zu den 1803 secularisirten Kurfürst-Erzbisthümern Trier und Cöln.

Die Entstehung von Schulen geht hier bis auf die Zeiten Karls des Großen zurück; geistliche Orden führten sie zu weiterer Entwicklung, nach der Reformation, die sich auch in den Rheinlanden ihren Boden erkämpft hatte, besonders die Jesuiten, in deren Schulen reichliche Beneficien und gänzliche Befreiung vom Schulgelde viele Schüler anzogen. Evangelische Schulen entstanden hauptsächlich als Stiftungen von Städten und Kirchengemeinden. Die französische Besitzergreifung (1794—1814) führte mit der durchgreifenden und schonungslosen Umgestaltung der Territorialverhältnisse auch eine Umformung des Schulwesens nach französischen Grundsätzen herbei, welche nach Aufhebung der Fremdherrschaft eine völlige Neubildung erforderte. Die Centralverwaltung der Verbündeten richtete 1814 die Generalgouvernements Berg, Mittelrhein und Niederrhein ein, welche 1815 vereinigt dem preuß. Geh. Staatsrath Sack untergeben wurden, der bis dahin Generalgouverneur des Niederrheins gewesen war und schon im März 1814 den Schulen eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet hatte.

Es befanden sich damals in der ganzen Provinz etwa 6 gelehrte Schulen, welche als Gymnasien gewißermaßen gelten konnten, im ganzen Gebiete des nieder- und mittelrheinischen Generalgouvernements nur 3 prot. Gymnasien, zu Cleve, Mörs und Kreuznach, von denen unter franz. Herrschaft die beiden ersteren ganz untergegangen waren, das letztere bereits in den letzten Zügen lag. Durch eine Menge Decrete war aus den alten Klosterschulen zwar der mönchische Geist verdrängt, aber an dessen Stelle der französisch-napoleonische gesetzt, der alles auf die Militärmacht und die Universalherrschaft des großen Kaiserreichs bezog; sklavisch beugte sich die Mehrzahl der Lehrer vor dem Despotismus französischer Schulinspectoren. Die französische Sprache war überall die lehrende geworden, Lehrer, die derselben nicht mächtig waren, wurden entfernt. Die griechischen und römischen Classiker zu lesen erschien dem Großmeister der franz. Universität verkehrt, da die franz. Literatur in jeder Gattung des Stils weit größere Muster aufstelle. Wozu auf den Geist und die Helden des Alterthums zurückverweisen, da der Geist des franz. Volkes alles, was je ein Volk an Größe, Kraft und Edelmuth entwickelt habe, in sich vereinige, und da der Held der franz. Nation den Ruhm aller früheren Helden verdunkle? Ein Drittheil der Zeit wurde auf franz. Grammatik und Lectüre verwendet, ein anderes Drittheil auf latein. Rhetorik, und das dritte auf allerlei curiosa ohne andern Zweck als den der Unterhaltung. Als Zugabe dienten die sogenannten Silentien, eine Art von Wiederholungsstunden unter den Augen und der beständigen Leitung des Lehrers. Das franz. Universitätssystem erkannte zweierlei Gattungen von höheren Schulen an: 1) Lyceen vom Staate, 2) Collegien oder Secondärschulen von den Gemeinen unterhalten. Die Collegien des ersten Grades kamen den Lyceen ziemlich gleich und wichen mehr in der Form, die bei den Lyceen ganz militärisch war, als in der Materie von ihnen ab. Das Lyceenwesen faßte am linken Rheinufer leichter Wurzel, wovon das Lyceum zu Bonn und das auf die Erhebung zu einem Lyceum sich eifrig vorbereitende Collegium zu Cöln einen wenig erfreulichen Beweis gaben. Unter den Collegien des 2. Grades fanden sich einige, die gar nicht fundirt nur als Privatanstalten anzusehen waren, denen ein Unternehmer mit einigen selbstgewählten Gehülfen vorstand. Diese Anstalten wurden streng controlirt, auch blieben die ganz im Geist der Regierung errichteten nicht ohne hinreichende Unterstützung, allein, weil dem Ganzen keine höhere Idee zum Grunde lag, war mit dem Gelde weder den Lehrern noch den Schülern geholfen.

Diejenigen Collegien, welche sich dem eindringenden fremden Geiste nicht fügen wollten, verloren größtentheils was sie hatten. Ihre früheren Besitzungen, aus deren Ertrage die Lehrer besoldet wurden, waren als Domänengüter eingezogen, oder, wo sie ihnen gelassen wurden, höchst nachlässig verwaltet. Aus den eingezogenen Gütern hatte man den Lehrern eine kümmerliche Pension angewiesen, wobei Muth und Freudigkeit für den Lehrerberuf zu Grunde gehen und das Zutrauen des Publicums verschwinden mußten. Bald verminderte sich die Zahl der Schüler und Lehrer, niemand mochte sich einem Stande widmen, der weder eine behagliche noch eine ehrenvolle Existenz bot. Was daher in den gewöhnlichen Collegien zurückblieb, beschränkte sich größtentheils auf einige frühere Ordensgeistliche, die neben dem Schulamte der Kirche dienten oder eine geistliche Pension genossen, Männer, die keinen andern Zweck der Schule kannten, als welchen ihre Kirche im allgemeinen oder ihre Ordensregel insbesondere ihnen zur Pflicht gemacht hatte. Bei den wenigen Gelehrtenschulen von größerem Umfang, an denen es noch einigermaßen einträgliche Lehrerstellen gab, hatten in die oberen und besseren Stellen geborene oder gewordene Franzosen sich eingedrängt; auf der mittleren Stufe standen die älteren vorgefundenen Lehrer; die unteren Stellen nahmen junge Routiniers ein, die nie eine höhere wissenschaftliche Bildung genossen, und durch ein fortwährendes Experimentiren sich eine gewiße Lehrpraxis einüben wollten. Diese Stellen der sogenannten maitres supplémentaires und d'étude dienten in Ermanglung eigentlicher Seminarien als Anstalten zur Vorbereitung künftiger Lehrer der

höheren Schulen. Von den vorgefundenen 20 gelehrten Schulen hatten nur 5 eine hinreichende Lehrerzahl, ebensoviel waren mit drei und 3 derselben mit einem einzigen Lehrer besetzt. Unter den 92 kathol. Gymnasiallehrern hatte keiner eine auswärtige deutsche Universität besucht, die meisten waren in geistlichen Seminarien oder auf der sterbenden cölnischen Universität gebildet, und wenigstens ein Drittel hatte sich von der Schülerbank unmittelbar auf das Katheder geschwungen.

Zur Verbesserung der Gelehrtenschulen wurde die Beitreibung der Rückstände, welche mehrere Gemeinden an ihre Schulen gemäß der in den Budgets übernommenen Verpflichtungen zu zahlen hatten, mit größerem Eifer verfolgt und mehrere Schulen erhielten ansehnliche Unterstützungen und Zuschüsse aus der Staatskasse. Für die Verbesserung des inneren Zustandes wurde vom Director des öffentlichen Unterrichts am Niederrhein, nachherigem Consistorial- und Schulrath Graßhof († 1841), eine vorläufige Instruction erlassen, deren Zweck dahin gieng, den noch fast allgemein herrschenden mönchischen Zuschnitt des Unterrichts, wie er mit den Pariser Universitätsmaximen sich sonderbar vermischt hatte, den in den norddeutschen Gymnasien herrschenden Grundsätzen möglichst zu nähern. Darum sollten der Schul- und der akademische Unterricht gehörig gesondert, es sollten die griechische Sprache und die Geschichte in das ihnen gebührende Recht eingesetzt, und die eingedrungene fremde Zunge durch die Muttersprache wieder ersetzt werden, obgleich die Aufgabe für die bestehenden Lehrer eine schwierige war. Aber nur durch ihre Lösung konnte einer künftig vom Ministerium zu erlassenden allgemeinen Anweisung kräftig vorgearbeitet werden. Der neu zu schaffende Geist mußte von einzelnen leuchtenden Puncten ausgehen, und hierzu schien Cöln vor allen andern Städten der vier rheinischen Departements am geeignetsten zu sein. Seine alterthümliche Würde, seine Bedeutsamkeit im Mittelalter, seine geistige Herrschaft über die katholischen Umgebungen und sein wissenschaftlicher Sinn machten dasselbe würdig, der Centralpunct wissenschaftlicher Bildung zu sein. Dazu kamen die vorhandenen sehr bedeutenden Mittel, die verhältnismäßig größere Anzahl brauchbarer Lehrer und der dringende Wunsch der Einwohner nach Abänderung der französischen Form ihrer bestehenden Collegien. Nachdem die von der bestehenden Schulcommission schlecht verwalteten Finanzen geordnet waren, konnte mit Anfang des J. 1815 um so eifriger an die Organisation des neuen Gymnasiums gegangen werden, welches an die Stelle der beiden aufzuhebenden Collegien 1. und 2. Grades treten sollte. Die vorgefundenen Lehrer wurden durch eine strenge Prüfung gesichtet, aber alle Versuche, für die noch offenen höheren Lehrstellen tüchtige Männer katholischer Confession zu finden, blieben fruchtlos; es mußten die an die Lehrer gemachten Forderungen bedeutend herabgestimmt werden, um nur die Lücken auszufüllen. Durch eine solche Umschmelzung, wobei das wahre Verdienst auf den ihm gebührenden Standpunct gestellt wurde, ward die Freudigkeit der besseren Lehrer für ihren Beruf wieder hergestellt, und durch Einheit des Zweckes auch die Einheit des Sinnes wieder gewonnen, die unter den Lehrern der vorigen Anstalt verloren gegangen war.

Auch für die Gelehrtenschulen des Mittelrheins hätte es eines solchen lichten Punctes bedurft, aber keine derselben bot neben einer gleichen Empfänglichkeit für den im Innern waltenden Geist hinreichende äußere Mittel dar, um darauf eine Schöpfung in demselben Umfange wie zu Cöln zu gründen. Nur mit Mühe konnten die Collegia zu Bonn und Coblenz in demselben Zustande erhalten werden, in welchem sie früher bestanden hatten.

So wenig in der 2. Hälfte von 1815 noch für eine den Zwecken angemessene Dotation der Gelehrtenschulen geschehen konnte, so sehr die nahe geglaubte definitive Landesorganisation Veranlassung gab, allgemeinere und entscheidendere Schritte ihr zu überlassen und nur in den dringendsten Fällen nachzuhelfen: so wurde dagegen in eben dieser Zeit der Grund zu einer inneren Verbesserung dieser Anstalten um so tiefer gelegt, der Sinn für ein ernstes und gründliches Studium des classischen Alterthums mehr geöffnet,

Mathematik und Geschichte traten in ihre Rechte ein, die fremde Zunge ward durch das Studium der Muttersprache nach ihren Quellen und Fortschritten verdrängt, und die alte Einseitigkeit und Oberflächlichkeit des Wissens zog sich immer mehr in den Hintergrund zurück.

Wenn gleich dieses nur von den wenigen lichteren Puncten gilt, und, vorzüglich in den kleineren Collegien und unter den alten Lehrern, noch der gewohnte Schlendrian herrschte: so war doch schon dadurch viel gewonnen, daß es dergleichen hellere Puncte in diesen Provinzen gab. Neu an die preußische Verwaltung übergegangen war das Gymnasium zu Trier allein ohne angemessene Fundation und eine hinreichende Anzahl von Lehrern. Für den nordwestlichen Theil des Gouvernements verlangte Aachen eine größere Aufmerksamkeit der Regierung, nachdem Lüttich durch den Wiener Frieden für Preußen wieder verloren gegangen war; das dortige Gymnasium war das einzige, von welchem ein besserer Sinn auf die übrigen kleineren Anstalten gleichen Zweckes übergehen konnte. Das neue Gymnasium zu Cöln, welches durch den Zutritt des Directors Franz Jos. Seber 1815—19 (vorher Prof. zu Aschaffenburg, nachher ord. Prof. d. Theol. an der Univ. zu Bonn) in dieser Periode sich völlig consolidirte, bewährte die Festigkeit des Grundes, auf dem es errichtet worden. Der neue nach den gegebenen Verordnungen in allen seinen Theilen streng begrenzte Lectionsplan, der bei den Lehrern und Schülern gleich sichtbare Eifer, in den Sinn und nicht bloß in die Form dieser Verordnungen einzugehen, die Resultate der letzten vierteljährlichen Prüfung, die wiedergekehrte Zucht und Ordnung, die Achtung und Liebe, welche der neue Director bei seinen Collegen und Zöglingen, das Zutrauen, welches er und seine Anstalt bei dem Publicum genoß und welches sich durch eine schnell gestiegene Frequenz äußerte, gaben den Beweis von der Güte der Schule und sicherten ihre Einwirkung auf die Begründung eines höheren wissenschaftlichen Lebens für die ganze Provinz.

Die Weisheit, mit der man bei der Reorganisation dieser wie der anderen höheren Schulen verfuhr, daß man nicht auf einmal zu einer höheren Stufe der Vollkommenheit gelangen wollte, daß man auf das Gewinnen tüchtiger Persönlichkeiten ein größeres Gewicht als auf die Reglements legte, bürgte für einen um so sichreren Uebergang aus dem Alten in das Neue, wobei alle schroffen Klippen, an denen die Hoffnung scheitern konnte, sorgfältig vermieden wurden.

Je mehr nun in kurzer Zeit der Sinn für ein ernstes und gründliches Studium der Alten sich verbreitete, je mehr die Nothwendigkeit einer festen Begründung dieses Studiums auf den Gymnasien anerkannt wurde, je mehr die Ueberzeugung erwachte, daß in dem weiten Gebiet der Mathematik und in der unergründlichen Tiefe der Geschichte ein reichhaltiger Stoff für den Geist und für das Gemüth des Menschen liege: desto dringender wurde die Sehnsucht nach einer Universität in deutschem Sinne, von der allein die Lehrer für solche Zwecke und in solchem Geiste zu erwarten waren. Es wurde deshalb wiederholt und dringend der Wunsch dem k. Ministerium vorgetragen, bei des Königs Majestät dahin zu wirken, eine rheinische Universität im großartigen Stile zu Bonn zu errichten, welcher Wunsch auch nach Aufhebung der älteren Universitäten 1818 laut Urkunde vom 18. Oct. erfüllt worden ist.

Die Worte der Proclamation Friedrich Wilhelms III. vom 5. April 1815 an die preußischen Rheinländer: „Ich werde die Anstalten des öffentlichen Unterrichts für Eure Kinder herstellen, die unter den Bedrückungen der vorigen Regierung so sehr vernachlässigt wurden,“ sind treulich ausgeführt. Die Provinz besitzt jetzt 24 Gymnasien, 14 Progymnasien, 10 Realschulen 1. Ordnung, 2 Realschulen 2. Ordnung, 10 höhere Bürgerschulen, von denen 14 Gymnasien, 8 Progymnasien, 2 höhere Bürgerschulen katholisch, 1 Gymnasium, 1 Progymnasium, 1 Realschule 2. Ordnung simultan sind, bei 2 Progymnasien, 5 Real- und 2 höheren Bürgerschulen über den confessionellen Charakter noch keine Festsetzung getroffen ist. Auf allen Anstalten sind Schüler verschiedener Confessionen, nur die Ritterakademie zu Bedburg, für die rhei-

nische ritterbürtige Ritterschaft 1842 eröffnet, bewahrt durchweg ihren katholischen Charakter. Kirchliche Aufsichtsinstanz für die katholischen Schulen sind für die Rheinprovinz der Erzbischof von Cöln und die Bischöfe von Münster und Trier, für die hohenzollerschen Lande der Erzbischof von Freiburg.

Die vorwiegend industrielle Thätigkeit der Einwohner hat hier die Anlage von Real- und höheren Bürgerschulen vorzugsweise begünstigt. Der erste rheinische Provinciallandtag machte die Förderung dieser Anstalten zum Gegenstande einer besonderen Petition und erhielt auch von der Staatsregierung eine gewährende Zusage; aber auf die Petition vom 27. Oct. 1856 um erweiterte Berechtigung der Realschulen konnte diese nicht eingehen. Die vorkommende Verbindung von höheren Bürgerschulen mit Progymnasialclassen zeugt indes von der Begünstigung auch humanistischer Ausbildung.

VIII. Brandenburg. Diese Provinz, der Mittelpunct der Monarchie, besteht jetzt aus der Kurmark, Neumark und den 1815 vom Königreich Sachsen hinzugekommenen Theilen der Niederlausitz; die Altmark ist der Provinz Sachsen zugerechnet. Die Universität zu Frankfurt a. O. (1505) wurde in ihr der Anfang des wissenschaftlichen Lebens, das später von dieser Provinz aus Licht und Erkenntnis nach allen Seiten hin verbreiten und vornehmlich durch ihre Schulen Preußens Ruhm bis in die fernsten Länder verkündigen sollte. Nach Einführung der Reformation wurde 1574 unter Johann Georg vom Magistrat zu Berlin das Gymnasium zum grauen Kloster, 1607 von Joachim Friedrich ein Pädagogium zu Joachimsthal gegründet. Letzteres, nachdem seine Schulgebäude 1636 durch kursächsische Soldaten zerstört waren, nach Berlin verlegt, blüht noch, reich ausgestattet, unter dem Namen des Joachimsthalschen Gymnasiums. Da hier der stetige Sitz der Centralverwaltung ist, so sind alle allgemeinen Anordnungen und gesetzlichen Bestimmungen für das Schulwesen zugleich die speciellen für diese Provinz geworden, welche namentlich durch die Stiftung der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin 1810 ein unablässig neues Licht und Leben verbreitendes Ferment erhalten hat. Gegenwärtig besitzt sie 45 höhere Lehranstalten, sämmtlich evangelisch, von denen nur 4 Gymnasien und 1 Realschule, unter allen die erste, von Joh. Jul. Hecker 1747 eröffnet, königlichen Patronats sind. Die Communalbehörden der Städte, namentlich Berlins, haben, seitdem sie sich von den schweren Kriegslasten, wovon diese Provinz vorzugsweise heimgesucht war, allmählich erholt hatten, zur Hebung und Vermehrung der Schulen aller Art bedeutende Mittel angewendet, und die Hauptstadt zeigt jetzt gerade einen rühmlichen Wetteifer, durch Pflege und Ausstattung auch ihrer höheren Schulen den übrigen Städten des Landes voranzugehen.

C. Localverwaltung. Wie bei der Provincialverwaltung, so ist auch bei der Localverwaltung der höhern Schulen die Stiftung und historische Entwicklung von maßgebendem Einfluß gewesen. Die Anstalten königlicher Stiftung stehen unter landesherrlichem Patronat, zwischen ihnen und den Schulcollegien giebt es keine locale Zwischenbehörde. In den städtischen höheren Lehranstalten übt in der Regel der Magistrat unmittelbar das Patronatsrecht. Die Verfügung des Ministers von Schuckmann vom 26. Juni 1811 verordnete in jeder Stadt sowohl für die inneren als für die äußeren Verhältnisse ihres Schulwesens eine einzige Behörde unter dem Namen Schuldeputation, welche nach Maßgabe der Größe der Städte und ihres Schulwesens aus einem bis drei Mitgliedern des Magistrats, des Stadtverordnetencollegiums und einer gleichen Anzahl geeigneter Bürgerdeputirten, in größeren Städten auch noch mit Hinzuziehung des Superintendenten bestehen sollten. Diejenigen Schulen, welche nicht städtischen Patronats der Schuldeputation untergeordnet sind, sollten, wie z. B. die jüdischen Schulen, ihre Vertreter in derselben haben. Wo jedoch mit der Zeit für die höheren Schulen eine besondere Verwaltung bestellt wurde, kam die Unterordnung dieser zu jener allmählich außer Brauch, oder besteht nur, wie in der Provinz Preußen, in der Kenntnisnahme

von dem Lectionsplan, oder, wie auch in Berlin, von statistischen Verhältnissen, namentlich der Frequenz, noch fort.

In den meisten Städten übt die Patronatsrechte unmittelbar der Magistrat, der sich in neuerer Zeit in Berlin durch zwei, in Stettin, Magdeburg, Breslau, Danzig durch je einen Stadtschulrath als technisches Mitglied verstärkt hat; die Stadtverordneten sind bei denselben betheiligt, soweit sie die städtischen Finanzen berühren, wodurch diese allerdings einen sehr fühlbaren Einfluß ausüben. In manchen Städten, wie überall in Westfalen und der Rheinprovinz, führen ein besonderes Curatorium oder eine Schulcommission oder vom Magistrat damit Beauftragte die Verwaltung, in manchen die der lediglich äußeren Angelegenheiten auch Procuratoren, Rentmeister oder ein Verwaltungsrath. In den Bereich der Patronatsbehörde gehört alles, was das äußerliche Gedeihen der Anstalten erheischt, die Feststellung des Etats, Erhaltung und Vermehrung der Gebäude und Utensilien, Beaufsichtigung des Inventars und meistentheils auch der Stiftungen, Bewilligung von Beneficien namentlich auch der Freischule. Zu diesem Zwecke steht sie in stetem Verkehr mit den Leitern der Schule, erhält von ihnen Bericht und respective Rechenschaft über alle in diesem Bereiche liegenden Einzelnheiten, Kenntnis von dem Zustande der Frequenz, den Lectionsplänen, den öffentlichen und Maturitätsprüfungen, welchen auch Mitglieder des Magistrats (Gymnasiarchen) oder der Curatorien beizuwohnen berechtigt sind. Das wichtigste, aus ältester Zeit herrührende Patronatsrecht ist die Wahl der Directoren und Lehrer, durch welches das Wohl der Schulen selbst recht eigentlich in die Hand der Magistrate gelegt wird und dessen richtige Ausübung mehr werth ist, als alle Reglements und Schulgesetze, denn auf die tüchtige Persönlichkeit des Lehrers kommt alles an. Da nun in neuerer Zeit die städtischen Behörden auch über größere Geldmittel als die königlichen gebieten und die Stadtverordneten sich zur Förderung der höheren Schulen durch ansehnliche Bewilligungen sehr bereit zeigen: so nehmen die höheren Schulen städtischen Patronats seitdem einen bedeutenden Aufschwung, und fangen durch das Heranziehen der tüchtigsten Lehrkräfte an, die früher besser dotirten königlichen zu überflügeln. Die Wahlen der Directoren unterliegen freilich seit 1810 der königlichen Bestätigung, die der Lehrer seit 1817 einer solchen von Seiten der betreffenden Staatsbehörden, welche jedoch außer den Zeiten politischer Aufregung nur bei formalen oder sittlichen Unregelmäßigkeiten versagt worden ist. Die durch Cabinetsordre v. 10. Nov. 1862 festgesetzte Ordnung für die Bestätigung ist, daß die Provincialschulcollegien nur für die Oberlehrer an den Gymnasien, an den mit Berechtigungen versehenen Progymnasien und an Realschulen, sowie für die Rectoren der als höhere Bürgerschulen 1859 anerkannten Lehranstalten, die Genehmigung des Unterrichtsministers einzuholen haben, die Anstellung, Beförderung oder Bestätigung aller übrigen Lehrer an den genannten Schulen den Provincialbehörden überlassen wird. Die Directoren der Gymnasien und Realschulen königlichen Patronats sollen nach wie vor vom Könige ernannt werden, die Directoren nicht königlichen Patronats seiner Bestätigung bedürfen.

Bei mehreren Schulen haben die Kirchengemeinden Antheil am Patronat und sind dabei durch ihre Pfarrer und Gemeindemitglieder vertreten. Ein königliches Compatronat entsteht auf Grund der für eine städtische Anstalt vom Staate geleisteten Zuschüsse. Geregelt ist dies Verhältnis durch k. Cabinetsordre v. 10. Juni 1817 und wird bei den einzelnen Anstalten durch k. Compatronatscommissarien ausgeübt, erstreckt sich aber nur auf eine Mitwirkung bei allen äußeren Angelegenheiten, und immer nur soweit, daß die Rechte des Patrons dadurch nicht aufgehoben oder vermindert werden, also hauptsächlich auf Kenntnisnahme und Gegenbemerkungen, wobei nöthigenfalls die Schulcollegien die Entscheidung geben.

D. Allgemeines. Einer vollständigen Schulverfassung entbehrt der preußische Staat bis jetzt. Bis gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts waren die Patronate in allen Schuleinrichtungen durch Anordnungen der Staatsbehörden wenig beschränkt.

Friedrich Wilhelm I. nahm zuerst das Recht des Staates, bindende Vorschriften für das Schulwesen zu erlassen und deren Befolgung zu controliren, in ausgedehnterem Maße in Anspruch. Das auf Befehl Friedrichs II. ausgearbeitete, 1794 publicirte Allgemeine Landrecht erklärte die öffentlichen Schulen für Staatsanstalten und enthielt unter andern folgende gesetzliche Bestimmungen: 1) Alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten stehen unter Aufsicht des Staates. 2) Niemandem soll wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentliche Schulen versagt werden. 3) Kinder einer anderen Religion können dem Religionsunterricht beizuwohnen nicht gezwungen werden. 4) Schulen und Gymnasien, in welchen die Jugend zu höheren Wissenschaften oder auch zu Künsten vorbereitet werden soll, haben die äußeren Rechte der Corporationen. 5) Dergleichen Schulen stehen unter der näheren Direction der dem Schul- und Erziehungswesen vom Staate vorgesetzten Behörde. 6) Wo die Bestellung der Lehrer nicht etwa gewißen Personen oder Corporationen zukommt, gebührt sie dem Staate. 7) Ohne Vorwissen und Genehmigung der dem Schulwesen in der Provinz vorgesetzten Behörde können weder neue Lehrer bestellt, noch wesentliche Veränderungen in der Einrichtung des Schulwesens und der Art des Unterrichts vorgenommen werden. 8) Zu Aufsehern müßen Leute von hinlänglichen Kenntnissen, guten Sitten und richtiger Beurtheilungskraft gewählt werden. 9) Kein Landeseingeborener soll ohne ein von den Lehrern und Schulaufsehern unterschriebenes Zeugnis von der Schule entlassen werden. 10) Die Lehrer bei den Gymnasien und andern höheren Schulen werden als Beamte des Staats angesehen. 11) Die Anordnung der Art, wie das Kind erzogen werden soll, kommt hauptsächlich dem Vater zu. Dieser muß vorzüglich dafür sorgen, daß das Kind in der Religion und nützlichen Kenntnissen den nöthigen Unterricht nach seinem Stande und Umständen erhalte. — Die Verhandlungen der allgemeinen Schulconferenz 1849 zur Feststellung allgemeiner Normen für das Unterrichtswesen, zu welcher unter dem Minister von Ladenberg von Seiten der Lehrercollegien gewählte Directoren und Lehrer der Gymnasien und Realschulen in Berlin versammelt waren, ergaben ein schätzenswerthes, durch den Druck veröffentlichtes Material und heilsame Anregungen, aber keinen unmittelbar praktischen Erfolg. Die Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 enthält folgende gesetzliche Bestimmungen: Art. 14. Die christliche Religion wird bei denjenigen Einrichtungen des Staats, welche mit der Religionsübung im Zusammenhang stehen, unbeschadet der in Art. 12 gewährleisteten Religionsfreiheit, zum Grunde gelegt. Art. 15. Die evangelische und die römisch-katholische Kirche, sowie jede andere Religionsgesellschaft, ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten selbständig und bleibt im Besitz und Genuß der für ihre Cultus-, Unterrichts- und Wohlthätigkeitszwecke bestimmten Anstalten, Stiftungen und Fonds. Art. 21. Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. Art. 22. Unterricht zu ertheilen und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten, steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat. Art. 23. Alle öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht vom Staate ernannter Behörden. Art. 26. Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen. Art. 112. Bis zum Erlaß des in Art. 26 vorgesehenen Gesetzes bewendet es hinsichtlich des Schul- und Erziehungswesens bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen.

Zur Ausführung des Art. 26 ist es bei den politischen Schwankungen, welchen der Staat seit und infolge der neuen Verfassung ausgesetzt war, noch nicht gekommen, obgleich ein vollständig ausgearbeitetes Unterrichtsgesetz schon unter dem Ministerium Bethmann-Hollweg zur Vorlage vor dem Abgeordnetenhause vorhanden war. Ein wesentlich praktischer Mangel im Bereich des Schulwesens oder ein dringendes Bedürfnis nach jenem Gesetze ist im allgemeinen nicht bemerklich geworden, wenngleich

in manchen Ressortverhältnissen, namentlich der Provincialschulräthe zu den Directoren, festere Bestimmungen nothwendig werden, insbesondere daß nicht durch eine zu große Centralisirung und bureaukratische Einmischung in die Specialverwaltung der Schulen die freie und freudige Leitung der Directoren, bei deren Wahl man doch mit großer Sorgfalt verfährt, gehindert oder erschwert werde.

II. **Lehrstand.** A. **Directoren und Lehrer überhaupt.** Die Magdeburger Visitationsartikel von 1563 hatten angeordnet: „Den Schulmeister ernennt der Magistrat mit Zuthun des Pfarrers und Superintendenten." Dieses Collaturrecht der städtischen Patronate ist in allen evangelischen Landen des preußischen Staates jederzeit gewahrt worden, nur für die Directorstellen an den Gymnasien wurde 1810 die k. Approbation eingeführt. Die Dienstinstruction für die Provincialconsistorien vom 23. Oct. 1817 verlieh diesen Behörden das Recht der Anstellung und Beförderung oder Bestätigung der Lehrer an den gelehrten Schulen; für die Directoren und oberen Lehrer mußte die Genehmigung des vorgeordneten Ministers eingeholt werden. Infolge der Untersuchungen wider die demagogischen Umtriebe 1819 wurde die Besetzung oder Bestätigung der betreffenden Stellen unmittelbar dem Minister übertragen, und die Ernennung der Directoren 1836 wieder der k. Bestätigung unterworfen. Die k. Verordnung vom 9. Dec. 1842 stellte sodann fest, daß die Anstellung und Beförderung, resp. Bestätigung der Lehrer an Gymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen den betreffenden Provincialbehörden zustehe, jedoch der Genehmigung des Unterrichtsministers bedürfe. Die Directoren sollten vom Könige ernannt, resp. bestätigt werden; in der Regel erwartet auch bei Stellen k. Patronats der Minister zunächst die Vorschläge des betreffenden Schulcollegiums. Durch Cabinetsordre vom 10. Nov. 1862 wurde folgende gegenwärtig geltende Ordnung bestimmt: „Die Genehmigung des Ministers ist von den Provincialschulcollegien nur für die Oberlehrer an den Gymnasien, Realschulen 1. O. und den mit Berechtigungen versehenen Progymnasien, sowie für die Rectoren der letzteren, und ebenso von den k. Regierungen nur für die Oberlehrer an den Realschulen 2. O. und den als höhere Bürgerschulen anerkannten Lehranstalten, sowie für deren Rectoren einzuholen. In Bezug auf die Directorstellen verbleibt es bei der k. Verordnung vom 9. Dec. 1842. Die Einführung der Directoren geschieht überall durch ein Mitglied der k. Aufsichtsbehörde, eventuell durch den k. Compatronatscommissarius; das städtische Patronat ist dabei durch Deputirte vertreten."

Bei der Anstellung der Lehrer ist nach der Einrichtung der wissenschaftlichen Prüfungscommissionen neben der von diesen ertheilten Qualification immer mehr Gewicht auch auf die sittliche Befähigung und politische Integrität gelegt worden. Die Verf. vom 25. Mai 1824 (v. Altenstein) verordnete: „Bei Anstellungen im Lehrfach ist von dem unabänderlichen Grundsatz auszugehen, daß öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, sondern daß der letztere neben der wissenschaftlichen Bildung auch darin besteht, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams gegen den Landesherrn und den Staat zu erwecken und zu befestigen, und daß daher Lehrerstellen nur denjenigen, die auch in der letzten Beziehung volles Vertrauen verdienen, übertragen werden sollen." Noch tiefer eingehend auf die sittlichen Anforderungen an den Lehrer sprechen sich die Circ.-Verf. v. 6. Febr. 1847 (Eichhorn) und v. 20. Dec. 1848 (v. Ladenberg) aus. In letzterer heißt es: „Der Lehrer an einer öffentlichen Schule muß neben der wissenschaftlichen auch die sittliche Bildung besitzen, die ihn befähigt, seinen Zöglingen in jeder Beziehung zum Vorbilde zu dienen. Er darf keine höhere Aufgabe für sich anerkennen, als, seinem selbsterwählten Berufe treu, im Unterricht und im Umgange mit seinen Schülern alles zu vermeiden, was die naturgemäße und gesunde Entwicklung der Jugend irgend-

wie stören, von ihr nicht begriffen und richtig gewürdigt werden oder gar auf die Innigkeit des religiösen Gefühls, zu welchem Glauben es sich auch neigen möge, auf die Achtung vor allem Edlen und Guten von nachtheiligem Einfluß sein kann." Die Circ.-Verf. v. 22. Jan. u. 12. Juni 1851 (v. Raumer) und v. 2. Jan. 1863 verpflichteten die Schulcollegien, bei Anstellungen und Beförderungen jedesmal das gesammte bisherige amtliche und außeramtliche Verhalten der betreffenden Personen zu prüfen, insonderheit auch, ob an ihrem Privat- und öffentlichen Leben kein Vorwurf hafte.

Zu den formalen Erfordernissen der Anstellung gehört die Erledigung der militärischen Dienstpflicht oder der Nachweis der Befreiung von derselben. Dissidenten und Juden sind von öffentlichen Lehrämtern ausgeschlossen.

Vorzügliches Gewicht legt die Verf. v. 6. Febr. 1847 auf die Anstellung der Directoren: „Die Wichtigkeit der pädagogischen Kraft eines Mannes," lautet dieselbe, „tritt aber in ihrer ganzen Bedeutung hervor, wenn es darauf ankommt, die Leitung eines Gymnasiums dem rechten Mann zu übertragen. Die wissenschaftliche Befähigung ist auch in diesem Falle leichter zu ermitteln; schwieriger aber ist es, sich die Ueberzeugung zu verschaffen, daß der künftige Dirigent nicht nur selbst eine richtige Anschauung der Lebensverhältnisse besitze, sondern auch mit der erforderlichen Gesinnungs- und Charaktertüchtigkeit ausgestattet sei, und durch eine Vertrauen und Achtung einflößende Persönlichkeit befähigt, im Wege liebevollen Ernstes derselben innerhalb des Lehrercollegiums Geltung zu verschaffen, und durch dieses sowohl als durch eigene consequente und kräftige Einwirkung die Jugend für dieselbe zu gewinnen, in ihr zu befestigen und dadurch für Religion, Vaterlandsliebe und gewissenhafte Treue in allen Verhältnissen des Lebens zu erziehen."

Die definitiv angestellten Lehrer werden gleich nach Eingang ihres Anstellungsdecrets vereidigt, bei den Anstalten k. Patronats durch den Director, des städtischen durch den Magistrat. Die Eidesformel v. 12. Febr. 1850 lautet: „Ich — schwöre zu Gott dem Allmächtigen und Allwissenden, daß, nachdem ich zum — des — bestellt worden, Sr. k. Majestät von Preußen, meinem Allergnädigsten Herrn, ich unterthänig, treu und gehorsam sein und alle mir vermöge meines Amts obliegenden Pflichten nach meinem besten Wissen und Gewissen genau erfüllen, auch die Verfassung genau beobachten will, so wahr mir Gott helfe." Es ist jedem freigestellt, den Eidesworten die seinem religiösen Bekenntnis entsprechende Bekräftigungsformel hinzuzufügen. Die technischen und provisorisch angenommenen Lehrer werden mittels Handschlag verpflichtet. Die Dienstzeit bei der Pensionirung wird in der Regel von dem Tage der Vereidigung an berechnet.

Wenn die Designation für eine bestimmte Directorstelle erfolgt ist, wird das Colloquium pro rectoratu vor der betreffenden wissenschaftlichen Prüfungscommission abgehalten, um zu ermitteln, ob der Vorgeschlagene den Grad philosophischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Bildung hat, um das Ganze einer höheren Lehranstalt gehörig zu übersehen und zweckmäßig zu leiten. Die Directoren der k. Gymnasien und Realschulen erhalten eine vom Könige vollzogene Bestallung, den Vocationen der Directoren städtischen Patronats wird die Bestätigung durch den Unterrichtsminister beigefügt. Die Anstellungsurkunde lautet: „Wir — von Gottes Gnaden König von Preußen &c. thun kund und fügen hiemit zu wissen, daß wir Allergnädigst geruht haben, den bisherigen — zum Director — zu ernennen. Es ist dies in dem Vertrauen geschehen, daß derselbe Uns und Unserm K. Hause in unverbrüchlicher Treue ergeben bleiben und die Pflichten des ihm übertragenen Amts in ihrem ganzen Umfange mit stets regem Eifer erfüllen werde; wogegen derselbe sich Unseres Allerhöchsten Schutzes bei den mit seinem gegenwärtigen Amt verbundenen Rechten zu erfreuen haben soll." Die Anstellungsurkunden bei Anstalten nicht k. Patronats enthalten an einzelnen Orten noch erweiterte und speciellere Bestimmungen der Pflichten und Rechte,

so Königsberg in Pr., daß der Director sich nicht mit der Ertheilung von Privatstunden befassen dürfe; Stolp in Pommern, daß der Director als Ziel seiner Wirksamkeit auch die christliche Erziehung und Unterweisung der ihm anvertrauten Jugend auf dem Grunde des Wortes Gottes, wie solches in dem luth. Katechismus ausgelegt und bezeugt ist, erstrebe; Nordhausen, daß der Director namentlich darauf halte, daß der Jugend das Wort Gottes, wie dasselbe in der heil. Schrift gegründet und in den Bekenntnisschriften der evangel. Kirche wiederholt worden ist, vorgetragen werde.

Die den Directoren obliegenden Pflichten und ertheilten Rechte sind in den von 1823 bis 1856 für die einzelnen Provinzen erlassenen oder revidirten 12 Dienstinstructionen, deren Inhalt im wesentlichen übereinstimmt, enthalten.

Da diese Instructionen die beste Vorstellung von der Bedeutung geben, welche von der Staatsbehörde dem höheren Unterrichtswesen und seinen Leitern an den einzelnen Anstalten beigelegt und von diesen in der That auch behauptet wird, so mögen hier die Hauptpuncte daraus angegeben werden, und zwar über den allgemeinen Theil, Zweck und Bedeutung des Amtes und die amtliche Stellung des Directors aus der pommerschen Instruction v. 1. Mai 1829, in welcher die hierher gehörigen §§ geordneter zusammengestellt sind.

§ 2. „Damit dem Director oder Rector ein freies Feld für seine amtliche Thätigkeit bleibt und die nöthige Einheit in der Verwaltung und Aufsicht erhalten werde, wollen wir, daß die ganze Schule mit allen ihren Instituten, ihren sämmtlichen Beamten und Zöglingen unter die Auctorität desselben gestellt sei. Deshalb soll er

a) „in allen öffentlichen Verhältnissen als Vorsteher und Vertreter einer höheren Lehranstalt das derselben angemessene Ansehen und die gebührende Auszeichnung genießen.“ Er ist der Vermittler zwischen der Schule und den Eltern und Behörden, der Berichterstatter an diese und Führer aller Verhandlungen mit denselben. „Ihm ist die Verantwortlichkeit über den Geist und die Tendenz der Lehranstalt im ganzen und die Verpflichtung auferlegt, über den Zustand derselben im allgemeinen wie im einzelnen stets vollständige Auskunft geben zu können.“ b) „Sein Verhältnis zum Lehrercollegium ist das eines Vorgesetzten und eines Mitarbeiters am gemeinsamen Werke.“ Er hat jedem Lehrer dem allgemeinen Plane gemäß den Kreis seiner Thätigkeit anzuweisen, sein wissenschaftliches und sittliches Leben zu beachten.“ „Amtsaufträge, welche er ihnen ertheilt, dürfen sie anzunehmen oder zu vollziehen sich nicht weigern; doch bleibt ihnen, falls sie sich beschwert fühlen, unbenommen, die Entscheidung des Prov.-Schulcollegiums einzuholen.“ „In den Lehrerconferenzen hat der Director, welcher dieselben, so oft er es für nöthig hält, berufen kann, als Vorsitzer die Verhandlungen zu leiten. Beim Abstimmen giebt im Falle der Stimmengleichheit sein Votum den Ausschlag.“ Sollte der Director von einem Beschlusse Nachtheil für die Schulanstalt befürchten, so hat er die Entscheidung der Behörde nachzusuchen; nach der Brandenb. Instr. bleibt ihm die Entscheidung nach bestem Wissen und Gewissen, und es ist nur der Dissensus und die Gründe dafür zu Protokoll zu bringen. c) „Die sämmtlichen Schüler sind seiner Oberaufsicht und Disciplin unterworfen. An ihn wenden sich dieselben in allen den Fällen, welche die Schulgesetze vorschreiben, oder wo sie gegen das Verfahren eines Lehrers gerechte Einwendungen zu haben vermeinen.“ d) „Die Unterbeamten und Diener der Anstalt sind seiner besondern Aufsicht und Controle unterworfen.“ e) „Ueber alle Institute der Anstalt führt er die Aufsicht.“

§ 5. „Der Director wird, so oft er dazu Gelegenheit findet, mit den Eltern oder Pflegern der Schüler über ihr wissenschaftliches Gedeihen Rücksprache nehmen, wozu besonders die Einsendung der Censurscheine Veranlassung giebt. Von größeren Vergehen der Schüler und den ihnen dafür zuerkannten Bestrafungen hat er ihre Angehörigen sofort zu unterrichten.“

§ 7. „Die k. Schulbehörde hat er auch unaufgefordert von allem, was den

innern und äußern Zustand der Schule angeht, fortwährend in Kenntnis zu setzen und in allen wichtigen Angelegenheiten, sie mögen entweder die Pflichten oder die Rechte des Lehrer-Collegii, die Lehr- oder Disciplinarverfassung oder einzelne Zweige der Anstalt betreffen, sich an dieselbe zu wenden."

Das Folgende geben wir nach der Brandenb. Instruction:

§ 9. „Bei der Wahl der Classenordinarien hat der Director Sorgfalt anzuwenden. Nach der C.-V. v. 24. Oct. 1837 sollen die Classenordinarien vom Schulcollegium designirt werden, was sich aber in der Praxis auf eine Genehmigung der vom Director vorgeschlagenen beschränkt."

§ 10. „Die Censuren müßen von den Directoren zu einer bestimmten Zeit, jährlich drei- oder viermal mit angemessener Feierlichkeit und im Beisein sämmtlicher ordentl. Lehrer der Anstalt abgehalten werden."

§ 14. „In Betreff der Lehrverfassung gehört zu dem Ressort des Directors die Entwerfung des halbjährlichen (resp. jährlichen) Lectionsplans, die Ueberzeugung, welche sie sich von der Ausführung desselben in allen Classen zu verschaffen haben, und die zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen und privaten Prüfungen."

§ 15. „Der Abfassung des Lectionsplans soll eine Berathung mit den Lehrern vorangehen und auf eines jeden billige Wünsche nach Thunlichkeit Rücksicht genommen werden. Wenn von einem Lehrer in einer Classe viele Correcturen zu besorgen sind, so ist diese Arbeit durch Ueberweisung anderer minder beschwerlichen Stunden auszugleichen. Der Lectionsplan ist in den ersten Tagen des März, resp. Septembers dem Prov.-Sch.-Coll. einzureichen. Kein Lehrer darf eigenmächtig vom Lectionsplan abweichen oder ein anderes Lehrbuch als das vorgeschriebene zu Grunde legen."

§ 16. „Der Director hat, um die Ueberzeugung zu erhalten, daß überall dem Lectionsplane gemäß gelehrt werde, wie auch schon in disciplinarischer Hinsicht, die einzelnen Classen oftmals zu besuchen. Außerdem ist es wesentlich, daß er sich innerhalb des Lehrcursus die schriftlichen Arbeiten der Scholaren in abwechselnder Ordnung, je aus einer Classe nach der andern, vorlegen lasse."

§ 17. „Jeder Versetzung der Scholaren aus einer niederen in eine höhere Classe hat ein Translocationsexamen voranzugehen; über die Versetzungsfähigkeit gebührt dem Director auf seine Verantwortlichkeit die Entscheidung."

§ 18. „In Ansehung des öffentlichen Examens hat der Director dahin zu sehen, daß innerhalb einer gewißen Reihe von Jahren mit den auftretenden Lehrern und Classen abgewechselt werde." (Letzteres wird praktisch wohl nie ausgeführt.)

§ 23. „Der Director hat sich von den Sitten, dem Fleiße und den Fortschritten jedes Schülers so zu unterrichten, daß er den Eltern und Angehörigen zu jeder Zeit die nöthige Auskunft zu ertheilen im Stande ist, auch bei den Berathungen in der Lehrerconferenz über Gegenstände der Disciplin aus eigner Ueberzeugung seine mitrathende oder entscheidende Stimme zu geben. Bei Schulprämien wählt er mit den andern Lehrern die Würdigen aus und entscheidet bei Verschiedenheit der Meinungen."

§ 24. „Dem Director liegt in der Regel die förmliche Einweisung des neu angestellten Lehrers in sein Amt ob, die Anzeige von dem Abgange oder Tode eines Lehrers, auch, wenn ihm ein zum Nachfolger geeignetes Subject bekannt ist, die Aufmerksamkeit des Patrons auf dasselbe hinzuleiten." (In der Praxis weicht der Patron selten vom Vorschlage des Directors ab.)

§ 27. „Dem Director liegt die Anordnung der nöthigen Vertretungen durch ein anderes Mitglied des Lehrercollegiums ob und nur in dringlichen Fällen durch Classencombinationen." — Im Anfange der Semester im voraus für eintretende Fälle zu treffende Verabredungen oder Feststellungen, wie sie in der Instruction und auch sonst wiederholentlich anempfohlen sind, bewähren sich in der Praxis nicht. Längere Vertretungen erfordern die Heranziehung von Hülfslehrern.

Dem Range nach stehen die Directoren oder, wie sie auf einigen der älteren

Gymnasien noch genannt werden, Rectoren der Gymnasien und Realschulen 1. Ordn. den ordentl. Professoren der Universitäten, den Regierungs- und Appellationsgerichtsräthen gleich, sie gehören amtlich zur 4. Rangclasse. Gesellig ist ihre Stellung eine sehr geachtete; die älteren, welche zum Theil die Lehrer der höchsten Staatsbeamten gewesen sind, werden bei dem Werthe, welchen man in Preußen der Schulbildung beilegt, von diesen, wie überhaupt von ihren ehemaligen Schülern, mit großer Zuvorkommenheit und dauernder Pietät behandelt.

Die amtliche Thätigkeit des Directors soll vorzugsweise eine erziehliche sein. Sie erfordert daher die Anwesenheit desselben in der Schule vom Beginn der ersten Morgenstunde bis nach dem Schluß der letzten Nachmittagsstunde. Während der ganzen Schulzeit soll er nur mit den Lehrern und Schülern beschäftigt sein, alle seine Studien und schriftlichen Verhandlungen sollen außer dieser Zeit fallen; es wäre daher nöthig, daß ihm die letzteren von Seiten der Behörden möglichst vereinfacht würden. Aber gerade die Sorgfalt und Pünctlichkeit preußischer Verwaltung erschwert in dieser Beziehung das Amt des Directors in einer oft, namentlich an den frequenten Anstalten der großen Städte, die Kräfte überschreitenden Weise. Die mit den Provincial- und Localbehörden zu führenden Correspondenzen, die periodischen Berichte, tabellarischen Uebersichten, statistischen Nachrichten neben den mit den Eltern und Erziehern der Schüler mündlich und schriftlich zu führenden Verhandlungen, wozu noch häufig die Verwaltung von Stiftungen kommt, nehmen einen so großen Theil ihrer schulfreien Zeit in Anspruch, daß zu dem unerläßlichen wissenschaftlichen Fortschreiten auch den Begabtesten nicht die nöthige Zeit bleibt. Außer den nach dem Ermessen der einzelnen Departementsräthe mehr oder weniger vermehrten Formalitäten und Berichten ist an die Stelle des alljährlichen Verwaltungsberichts, in welchen der Director das jedesmal besonders Erwähnenswerthe aufnahm, und worin er wohl auch einzelne Gegenstände besonders zu beleuchten veranlaßt war, seit 1859 ein dreijähriger getreten, in welchem nach der Verf. v. 6. Aug. 1863 neben den speciellsten statistischen Angaben über Lehrercollegium, Disciplin, Unterricht und Lehreinrichtungen noch manches andere genau zu erörtern aufgegeben ist.

In einzelnen Provinzen finden allgemeine Conferenzen der Gymnasial- und Realschuldirectoren unter Vorsitz eines Provincialschulraths statt. Die erste derselben war in Westfalen 1823; zuerst wiederholten sie sich jährlich, bald alle drei Jahre, die letzte 1863 war die 15te. In Pommern sind zwei, 1861 und 1864, gehalten; in Preußen wurde 1831 ein Versuch gemacht, der 1835, 1841, 1865 immer erfolgreicher erneuert ist. Zu den Verhandlungen werden von den verschiedenen Directoren Vorschläge gemacht, aus denen das Pr.-Schulcollegium die zu besprechenden auswählt und für jede einen Referenten und Correferenten bestimmt. Auf diese Weise sind viele wichtige didaktische und pädagogische Gegenstände gründlich und vielseitig durchgesprochen und durch den Druck der Verhandlungen ist der Gewinn dieser Conferenzen Gemeingut geworden (s. d. Art. Provincialschulconferenzen. D. Red.).

B. Classenordinarien und übrige Lehrer. Um eine größere Einheit in den Schulunterricht zu bringen und die sittliche Einwirkung der älteren und befähigteren Lehrer, welche auch durch die Art und Zahl der Lectionen, die sie in den betr. Classen ertheilen, den meisten Einfluß ausüben, auf die Schuljugend zu erhöhen, wurden 1820 zugleich mit dem Classensystem die Classenordinarien eingeführt. Die für dieselben ertheilte Instruction des k. Consistoriums der Provinz Brandenburg v. 10. Aug. 1820 enthält folgende Hauptbestimmungen: 2) Sie beaufsichtigen die ihnen zugetheilten Scholaren und führen vollständige Personallisten über sie. 3) Der Ord. hat sich als denjenigen anzusehen, den die Eltern oder Angehörigen des Scholaren ersucht haben, die Wohlfahrt des jungen Menschen überhaupt in der Schule warzunehmen. 4) Klagen über einen Mitlehrer darf er nie annehmen. 5) Er hat seine neuen Schüler bei der Anschaffung der benöthigten neuen Lehrbücher zu berathen, auch

dahin zu sehen, daß dieselben sich die erforderliche Anzahl von Schreib- und Zeichenbüchern, ingleichen die Hefte zu den anderen Lectionen anfertigen. 6) Die Hefte muß er sich wenigstens einmal monatlich vorlegen lassen, theils auch, um zu beurtheilen, ob der Schüler nicht durch die Concurrenz zu vieler, aus verschiedenen Lectionen und gleichzeitig aufgegebener Arbeiten überladen werde. 7) Er nimmt mit seinen Collegen freundliche Rücksprache über den Fleiß seiner Schüler und benutzt deren Winke. 8) Eben dies liegt ihm hinsichts des sittlichen Betragens ob. Hier muß er demselben insonderlich väterlicher Freund sein, jedoch sich so wenig wie ein verständiger Vater in dasjenige mischen, was ein anderer Lehrer in disciplinarischer Hinsicht über den Beaufsichtigten verfügt. 9) Er wird um so mehr wirken, wenn er sich in Beziehung mit den Eltern oder Angehörigen des Schülers setzt. 10) Insonderheit wird es von ihrer Liebe zur guten Sache erwartet, daß sie von Zeit zu Zeit diejenigen Schüler, deren Eltern nicht am Orte wohnen, in ihren Wohnungen besuchen. 13) Jedem Director wird es überlassen, nach Umständen noch besondere Verpflichtungen beizufügen. — Das Publicandum des k. Consistorii zu Cöln v. 26. Febr. 1824 fügt noch einige andere Bestimmungen hinzu, von denen herauszuheben sind: 11) Wo die monatlichen Compositionen pro loco eingeführt sind, hat der Ordinarius aus den von den übrigen Lehrern ihm eingereichten Listen die Hauptliste für die Classe anzufertigen, und diese mit den Arbeiten selbst dem Director vorzulegen. 13) Insbesondere wird ihm die Aufsicht auf die religiöse Führung und den Kirchenbesuch seiner Schüler empfohlen. 15) Wo eine Strafe entweder von einem Lehrer, der nicht in der Classe unterrichtet, oder wo sie von einem Lehrer derselben über die ganze Classe oder einen großen Theil der Classe verhängt werden soll, muß die Sache vor den Ord. gebracht werden, der darüber, soweit er durch die Disciplinarordnung dazu befugt ist, selbst entscheidet, oder sie vor den Director bringt. —

Der bedeutende Einfluß des Classenordinariats hat sich seit seiner Einführung sicher bewährt, die reorganisirende C.-V. v. 24. Oct. 1837 läßt daher das Gelingen aller Anordnungen davon abhängen, „je länger und je mehr es gelingen wird, für das schwierige, aber einflußreiche Geschäft der Classenordinarien tüchtige Lehrer von allgemein wissenschaftlicher Bildung, von treuer Liebe und Hingebung für ihren Beruf und von gereifter Erfahrung zu gewinnen, welche die ihnen anvertrauten Lehrfächer wahrhaft durchdrungen haben und beherrschen, in klarer und stets wacher Einsicht von dem Zusammenhang derselben mit den übrigen Lehrobjecten und mit dem gemeinsamen Zwecke des Gymnasialunterrichts in allen Fächern das zur allgemeinen Entwicklung und zur intensiven Bildung ihrer Schüler dienende Material auszuwählen, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu sondern wissen, und endlich durch die Reinheit und Würde ihres Charakters, wie durch den milden Ernst ihrer ganzen Haltung, eine unauslöschliche Ehrfurcht vor der sittlichen Macht, welche das Leben der Menschen regiert, in der ihrer väterlichen Obhut und Pflege übergebenen Classe zu erwecken vermögen." — Dieser ideellen Auffassung entsprach auch, daß dem Ordinarius vorzugsweise der Religionsunterricht in seiner Classe soviel als nur irgend möglich anvertraut wurde. (Eine eingehende Besprechung des Ordinariats s. Berl. Blätter f. Sch. u. Erziehung 1863 Nr. 42—46.)

Die Lehrer der Gymnasien führten und führen zum Theil noch nach althergebrachter Sitte die Titel Prorector, Conrector, Subrector, Subconrector, Baccalaureus, Collaborator, Cooperator, Collega, auch in den unteren Stellen an manchen Orten Cantor und Auditor, und noch in der Min.-Verf. v. 17. März 1840 wurde die Beibehaltung dieser Titel für die drei obersten Lehrer anempfohlen. Der Titel Oberlehrer wurde nach Einführung des Prüfungsreglements von 1812 usuell von allen Lehrern geführt, welche in der Prüfung die Qualification für die oberen Classen erhalten hatten, amtlich jedoch nur solchen beigelegt, denen er durch besondere Verfügung ertheilt war. Die Circ.-Verf. v. 24. Oct. 1837 eröffnete den Beschluß, den

Classenordinarien das Prädicat „Oberlehrer" zur Aufmunterung ausschließlich beizulegen, dagegen den bisherigen Unterschied zwischen Ober- und Unterlehrer aufzuheben, um der irrigen Vorstellung entgegenzutreten, daß die Fähigkeit, den Unterricht in den oberen Classen zu ertheilen, schon an sich eine höhere Würde verleihe. Durch Circ.-Verf. v. 27. März 1845 wurde für jede Anstalt eine verhältnismäßige Anzahl Oberlehrerstellen festgesetzt, zu welchen nur solche Schulmänner bestimmt werden dürfen, die durch eine Prüfung pro fac. docendi ihre Befähigung zum Unterricht in den beiden oberen Classen dargethan haben. Von dieser Verfügung konnte zunächst ohne manche Härte gegen vorhandene ältere in der Praxis bewährte Lehrer nicht überall eine strenge Anwendung gemacht werden, es ist aber durch eine zweite Circ.-Verf. v. 2. Jan. 1863 von neuem festgesetzt, daß für vacante Oberlehrerstellen nur solche Lehrer in Vorschlag zu bringen sind, welche die Qualification erworben haben, in einem Hauptfache bis incl. Prima zu unterrichten. Die nach ihrer allgemeinen geistigen Befähigung zum Unterrichte in den oberen Classen geeigneten Lehrer sind, wenn sie eine soweit gehende formale Qualification noch nicht besitzen, dazu anzuhalten, daß sie sich rechtzeitig einer Nachprüfung unterziehen. Zur Verleihung des Titels Oberlehrer als persönlicher Auszeichnung sollen nur solche Lehrer vorgeschlagen werden, welche durch längere Verwaltung des Ordinariats einer Classe sich als besonders tüchtige Lehrer und Erzieher bewährt und sich um die Schule ein bedeutendes Verdienst erworben haben. Alle übrigen Lehrer sind in den Etats als ordentliche Lehrer zu bezeichnen. Eine allgemeine Amtsinstruction für die Lehrer existirt nicht.

Das Prädicat „Professor" wurde früher vom Könige verliehen, durch C.-O. v. 23. Dec. 1842 ist die Befugnis dazu dem Unterrichtsminister ertheilt. Es soll dies aber eine sparsam gewährte Auszeichnung für diejenigen bleiben, welche die Qualification in einem Hauptlehrfache für die Prima besitzen und sich nicht nur als Lehrer vorzüglich bewährt, sondern auch in wissenschaftlicher Beziehung von vortheilhafter Seite bekannt gemacht haben. An einigen Gymnasien ist mit einer bestimmten Zahl von Oberlehrerstellen der Professortitel verbunden. Dem Range nach gehören die Professoren an Gymnasien und Realschulen zur 5. Rangclasse gleich den außerord. Professoren an den Universitäten. Bisweilen wird auch durch künstlerische Leistungen ausgezeichneten Lehrern des Zeichnens und Gesanges das Prädicat Professor verliehen.

Dem Wunsche, auch für die übrigen Lehrer der höheren Schulen eine Bestimmung des Rangverhältnisses einzuführen, entgegnete der Minister Eichhorn (Verf. v. 7. Nov. 1846) durch die Erklärung, daß es angemessen scheine, derartige Aeußerlichkeiten von dem Lehrerstande fernzuhalten, und bei der Würdigung ihres Berufs das Moment der wissenschaftlichen Bildung und der auf die Entwicklung der geistigen Kräfte der Jugend gerichteten Thätigkeit neben der Persönlichkeit der Einzelnen allein entscheiden zu lassen. Es lag hierin die richtigste Auffassung des preuß. Lehrerstandes, in welchem sich jeder nach seiner wissenschaftlichen Bildung und persönlichen Ehrenhaftigkeit die ihm in der Gesellschaft gebührende achtbare Stellung zu verschaffen weiß, wobei ihm die Anerkennung des für die Erziehung der Kinder sich lebhaft interessirenden Publicums gern entgegenkommt.

Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden wird für jeden Lehrer in den Vocationen bestimmt; im allgemeinen ertheilt der Director 12—16, ein etatsmäßiger Oberlehrer 20—22, ein ordentlicher Lehrer 22—24 Stunden; an den städtischen Anstalten Berlins ist die Zahl für jeden Lehrer 20. Wenn Elementarlehrer an höheren Lehranstalten fungiren, sind 26—28 Stunden zulässig. Die höchste dieser Stundenzahlen soll einem Lehrer nur übertragen werden, wenn die Frequenz der Classe eine geringe ist und nicht Correcturen damit verbunden sind.

Zu Vicariatstunden ist jeder Lehrer unentgeltlich, außer bei lange dauernden Vertretungen, verpflichtet. Nebenämter, mit denen eine Remuneration verbunden ist, und Functionen bei der städtischen Gemeindeverwaltung, dürfen nur mit Genehmigung

der Aufsichtsbehörde übernommen werden. Lehrer an Anstalten städtischen Patronats können nicht zu Stadtverordneten gewählt werden. Vormundschaften brauchen sie nur über Kinder von Verwandten und Amtsgenossen zu übernehmen, und auch hierzu bedürfen sie der Genehmigung der Behörde. Vor der Schließung von Heirathen haben sie unter Versicherung des pflichtmäßigen Beitritts zur allgemeinen Wittwenverpflegungsanstalt den Consens des betr. Oberpräsidenten nachzusuchen. In der Ertheilung von Privatunterricht sind sie in keiner Weise beschränkt, zur Errichtung von Privaterziehungsanstalten bedürfen sie der Erlaubnis der Ortsschulbehörde und der k. Aufsichtsbehörde.

Die bald nach der Reorganisation des Staates eingeführten, alljährlich von den Directoren nach einem bestimmten Schema anzufertigenden geheimen Conduitenlisten über die Lehrer, welche den Provincialschulcollegien einzureichen und von diesen vervollständigt dem Ministerium zu überschicken waren, sind durch C.-O. v. 31. Juli 1848 abgeschafft. Sie enthielten vier Rubriken für die Personalien und amtliche Beschäftigung, drei zu Urtheilen über die Amtsführung, das sittliche Betragen und die Studien der Lehrer. Sie sind mit Unrecht verschrieen, denn sie gaben den Directoren viel mehr Gelegenheit, auf regelmäßig amtlichem Wege verdiente Lehrer den Behörden zu Auszeichnungen zu empfehlen, als sie zu verunglimpfen. Seitdem bieten die periodischen Verwaltungsberichte den Directoren eine Gelegenheit, ihr Urtheil über die Amtsführung der Lehrer auszusprechen; enthält dieses einen Tadel, so müßen sie die betreffenden Lehrer zu ihrer eignen Rechtfertigung davon in Kenntnis setzen. Die k. Verordnung vom 11. Juli 1849, die Dienstvergehen der nicht richterlichen Beamten betreffend, fand auch auf die öffentlichen Lehrer Anwendung. Der Minister v. Ladenberg erklärte in der Circ.-Verf. v. 26. Juli 1849: „Die fruchtbringende Wirksamkeit des Lehramts — ruht wesentlich auch auf der ganzen geistigen und sittlichen Haltung des Lehrers und auf der Achtung, welche er dadurch seinen Schülern sowohl als auch den Eltern und Pflegern derselben einzuflößen vermag. Je wichtiger nun bei der Bildung der Jugend — gerade das erziehende Element erscheint, — um so ernster muß auch die verordnete Aufsichtsgewalt dies Verhältnis ins Auge fassen und um so weniger darf sie Anstand nehmen, ein hierauf sich beziehendes Verhalten außer der Schule — geeigneten Falls für ein Dienstvergehen zu erachten." Es wurde aber eben darin auch zur Pflicht gemacht, den einzelnen Lehrer ebenso sehr gegen ungerechte und feindselige Angriffe zu schützen, als den gerechten Beschwerden derer, deren heiligste Güter, das geistige und sittliche Wohl ihrer Kinder, der Hand des Lehrstandes anvertraut sind, Abhülfe zu verschaffen. — Das jetzt für alle unmittelbare und mittelbare Staatsbeamte geltende Disciplinargesetz vom 21. Juli 1852 findet auch auf alle öffentlichen Lehrer Anwendung.

Urlaub zu einer Reise innerhalb des Schulcursus können die Directoren auf 8 Tage ertheilen, das Provincialschulcollegium bis auf 4 Wochen außerhalb des Landes, bis 6 Wochen im Inlande; der Oberpräsident bis 6 Wochen außerhalb, 8 Wochen im Inland; für längere Zeit ist Genehmigung des Ministers, resp. des Königs erforderlich. Bei einem Urlaub auf länger als 4 Wochen sollen nach der C.-O. v. 28. März 1808 Beamte nur die Hälfte ihres Gehalts beziehen, was aber selten in Ausführung gebracht wird.

Nach der Cabinetsordre vom 15. Juni 1863 wird bei Beurlaubungen auf die ersten 1½ Monate das Gehalt voll, für weitere 4½ Monate die Hälfte, dann kein Gehalt gezahlt. In Krankheitsfällen findet kein Gehaltsabzug statt. Auch bei längeren Reisen zu wissenschaftlichen Zwecken pflegen vom Gehalte nur die Stellvertretungskosten abgezogen zu werden.

Die Entlassung muß bei der Instanz nachgesucht werden, von welcher die Besetzung abhängt; sie soll nur dann versagt werden, wenn daraus ein erheblicher Nachtheil für das gemeine Beste zu besorgen ist, der Beamte darf aber den Posten nicht eher verlassen, als bis für die Wiederbesetzung oder einstweilige Verwaltung gesorgt

ist. Als ordnungsmäßige Kündigungsfrist wird fast durchgängig ein halbes Jahr angenommen, und als Termin Ostern oder Michaelis.

Die Besoldung der Lehrer (s. d. Art. Besoldung) war bis in dieses Jahrhundert hinein, wie überall, meist sehr dürftig und nur zum geringen Theile fixirt. Der größere Theil der Einnahmen floß aus den verschiedenartigsten zum Theil herabwürdigenden Emolumenten, wozu die Geschichten der einzelnen Schulen reichliche Beispiele liefern. Erst seit der Reorganisation des Staates hat die Staatsregierung immer mehr darauf hingearbeitet, den Lehrern feste, auskömmliche Gehalte zuzuwenden, namentlich auch die Betheiligung derselben am Schulgeldertrage fast überall abgeschafft. Denn wenn durch diese auch eine billige Ausgleichung der Arbeit und des Lohnes herbeigeführt wurde, so führte sie doch auch leicht zu einer Ueberladung der Schülerzahl und anderen Inconvenienzen, von welchen man zweckmäßiger eine Schule frei erhält. Bei provisorischen Anstellungen wird eine Remuneration gezahlt, welche nur ausnahmsweise den etatsmäßigen Gehaltssatz erreicht. Das hauptsächlichste und wichtigste Emolument, Dienstwohnungen, hat man festgehalten, wo dasselbe auf Stiftungen oder Localverhältnissen beruht. Daß der Director in der Anstalt eine angemessene Wohnung habe, gilt als selbstverständlich und, wo dies nicht der Fall ist, für einen Uebelstand, der möglichst bald zu beseitigen ist.

Bei einer Mobilmachung der Armee findet für die zur Fahne Einberufenen, welche einen eigenen Hausstand mit Frau und Kind haben, eine Verkürzung des Civilgehalts vom Beginn des Monats, in welchem sie ihren Wohnort zu verlassen genöthigt sind, nur insoweit statt, als das reine Civileinkommen und das Militärgehalt zusammen den Betrag von 800 Thlr. jährlich übersteigen. Die Zahlung aller Gehalte geschieht vierteljährlich praenumerando, für Nebenämter an der Anstalt werden in der Regel Remunerationen gewährt. Bei Reisen in Dienstangelegenheiten werden Diäten, bei Versetzungen Umzugskosten je nach der amtlichen Stellung bewilligt. Unverschuldet in Noth gerathenen Lehrern, deren jährliches Diensteinkommen 1000 Thlr. nicht übersteigt, werden bei untadelhafter Dienstführung außerordentliche Unterstützungen aus Staatsfonds gewährt.

Die Schuldiener, welche nach dem Beschluß des Staatsministeriums vom 12. Oct. 1837 aus den mit dem Civilversorgungsschein versehenen Militärinvaliden gewählt werden sollen, erhalten außer ihrem Gehalt Wohnung in der Anstalt nebst Brenn- und Beleuchtungsmaterial aus den Vorräthen der Schule. Die früher für sie an vielen Schulen üblichen Geldsammlungen unter den Schülern zu einem Weihnachtsgeschenk sind 1865 gegen eine Entschädigung aus der Schulkasse aufgehoben.

Die Bewilligung von Pensionen für Lehrer der höheren Schulen war bis ins dritte Decennium dieses Jahrhunderts ein Act königlicher Gnade; auch Communen und Corporationen übten an nicht mehr dienstfähigen Lehrern einen solchen Gnadenact aus, oft in nicht unbeträchtlicher Höhe. Eine Pensionsverordnung für die Lehrer kam erst nach mannigfachen Berathungen, auch Verhandlungen mit den Provincialständen am 28. Mai 1846 mit königl. Approbation zu Stande. Nach dieser erhalten alle Lehrer und Beamte an höheren Lehranstalten Anspruch auf lebenslängliche Pension, wenn sie nach einer bestimmten Dienstzeit ohne ihre Schuld dienstunfähig werden und definitiv angestellt sind. Wenn sie bei vorgerücktem Alter zwar nicht absolut dienstunfähig, aber doch nicht mehr im Stande sind, den Obliegenheiten des Dienstes zu genügen, sind sie, wenn die vorgesetzte Behörde es für angemessen erachtet, verpflichtet, einen ihnen zugewiesenen Gehülfen zu remuneriren; es muß ihnen jedoch mindestens eine der Pension gleichkommende Diensteinnahme freigelassen werden. Die Höhe der Pension wird durch eine Scala, nach zurückgelegtem 15. Dienstjahre $^{4}/_{16}$, bis zum 50. $^{12}/_{16}$ des Diensteinkommens, festgesetzt. Die Dienstzeit wird vom Datum der Vereidigung, wenn solche nicht stattgefunden, von dem Zeitpunct des ersten Eintritts in den Dienst an gerechnet. Das Probejahr wird nicht zugezählt, aber die im activen Militärdienst zugebrachte

Zeit wird angerechnet, die Zeit des vor dem Feinde geleisteten Dienstes doppelt. Zu den Einnahmen des Pensionsfonds gehören die seit 1. Jan. 1847 eingeführten jährlichen Pensionsbeiträge vom Diensteinkommen; sie betragen bis 400 Thlr. 1 %, bis 1000 Thlr. 1½ %, innerhalb des zweiten 1000 Thlr. 2 %, innerhalb des dritten 3 %, außerdem wird einmal vom ganzen Diensteinkommen ein Zwölftel gezahlt.

Die Hinterbliebenen der im Dienst verstorbenen Lehrer erhalten nach Ablauf des Sterbemonats ein Vierteljahr das ganze Diensteinkommen als Gnadenquartal, von pensionirten auf einen Monat. Jeder an einer höheren Schule angestellte ordentliche Lehrer ist zum Eintritt in die allg. Wittwenverpflegungsanstalt in Berlin berechtigt und verpflichtet, soweit nicht zu hohes Alter oder gefährdete Gesundheit entgegenstehen. Die zu versichernde Summe muß mindestens ⅕ des Diensteinkommens betragen und darf 500 Thlr. nicht übersteigen. Gnadenpensionen an Wittwen, in der Regel nur zwischen 50 und 100 Thlr., werden in außerordentlichen Fällen zugestanden; Erziehungsgelder für verwaiste Knaben bis zum vollendeten 17., für Mädchen bis zum 15. Lebensjahre in monatlichen Beträgen von 1½ bis 2 Thlr. bewilligt. Viele Anstalten besitzen zum Theil nicht unbeträchtliche Wittwen- und Waisenstiftungen.

III. Befähigung zum Lehramte. Prüfungen. Gemäß der Magdeburger Visitationsartikel von 1563 ernannte den Schulmeister der Magistrat mit Zuthun des Pfarrers und Superintendenten. Genauere Bestimmungen über eine Prüfung der Lehrer an den lateinischen und deutschen Schulen enthielt die k. Verordnung vom 30. Sept. 1718, wonach jene vor der Anstellung von den Consistorien oder Generalsuperintendenten gratis geprüft, den Tüchtigen ein Testimonium gegeben und niemand ohne ein solches angestellt werden sollte. Wiederholte Verordnungen von 1750 und 1764 schärften ein, daß kein Schulmann ohne Approbation des Oberconsistoriums angestellt werden oder ascendiren solle, und die Instruction für das Oberschulcollegium vom 22. Febr. 1787 bestimmte, daß ein Lehrer nur auf ein Zeugnis dieser Behörde angestellt werden dürfe. Der zu einer erledigten Schulstelle vorgeschlagene Candidat wurde zur Prüfung bei dem Consistorium oder Schulcollegium der Provinz präsentirt, welches dieselbe einem seiner Mitglieder, vornehmlich einem praktischen Schulmanne, übertrug. Hierbei hieng freilich sehr viel von dem Charakter und der Gelehrsamkeit des letzteren ab, so daß es den Prüfungen an Gleichmäßigkeit fehlte. Gedike, der als Mitglied des Oberschulcollegiums häufig mit solchen Prüfungen beauftragt wurde, giebt eine ausführliche Schilderung davon im Programm des Friedrichswerderschen Gymnasiums von 1789 (Gesammelte Schulschriften II. S. 90 ff.). Aber von den städtischen Schulpatronaten wurde, so lange die Lehrer größtentheils Theologen waren, meistens der Nachweis wissenschaftlicher Vorbildung für das geistliche Amt als ausreichend betrachtet, auch wohl die Empfehlung eines angesehenen Sachverständigen oder Probelectionen, der von den Universitäten ertheilte Titel eines Doctor oder Magister, die Zeugnisse über Theilnahme an theologischen, philologischen, pädagogischen Seminarien. Diese Einrichtung zeigte sich immer mehr als unzureichend für die höheren Schulen, seitdem der neu belebte Humanismus mächtiger in sie eindrang und dieselbe ihre Lehrer nicht mehr allein aus den Candidaten der Theologie entnahmen, sondern für das höhere Lehramt speciell vorbereitete Candidaten sich herangebildet und als geeigneter ergeben hatten. Es wurde daher, als die centralisirende Organisation des Staates auch das Erziehungswerk angriff, durch das Edict vom 12. Juli 1810 eine allgemein gültige Prüfung für die Candidaten des höheren Schulamts angeordnet, welche zunächst von den wissenschaftlichen Deputationen der Section des öffentlichen Unterrichts, später von den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen angestellt werden sollte.

Das Prüfungsreglement war von Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher und Süvern ausgearbeitet. Unter den Motiven zu denselben hatte v. Humboldt angegeben, daß solche Prüfungen der einzige Damm seien, den man dem Misbrauch der Patronatsrechte entgegensetzen könne. Es ehre das Bildungsgeschäft im Staate selbst,

wenn jeder, welcher sich damit befaßt, vorher Beweise seiner Tüchtigkeit dazu geben müße. Auch Fr. A. Wolf erklärte sich dafür, daß niemand, der auf Universitäten studirt, an irgend einer Schulanstalt sollte lehren dürfen, ohne dazu von der höheren Examinationsbehörde geprüft und autorisirt zu sein. Die Prüfung sollte in der Regel in der Anfertigung schriftlicher Arbeiten, einer mündlichen Prüfung und einer Probelection bestehen. Die Prüfungsbehörde konnte einen dieser Theile wegfallen lassen. Die Kenntnisse, welche im allgemeinen gefordert wurden, waren philologische, historische und mathematische, doch konnte der Candidat sich auch in andern Fächern, denen er sich vorzüglich gewidmet hatte, prüfen lassen. Diejenigen, welche nach Einreichung einer lateinischen Dissertation und nach einer förmlichen mündlichen Prüfung bei einer philosophischen Facultät einer inländischen Universität die Doctor- oder Magisterwürde erhalten hatten, bedurften keiner weiteren Prüfung, sondern nur einer Probelection. Bei den Mitgliedern der Seminarien für gelehrte Schulen genügte die mit ihnen bei ihrem Eintritt in diese Vorbereitungsanstalten von den Directoren derselben gehaltene Prüfung. Ausgezeichnete von den preuß. Unterrichtsbehörden an Lehranstalten berufene Ausländer wurden keiner Art von pädagogischer Prüfung unterworfen. Das Zeugnis gab bestimmt an, in welchen Fächern der Geprüfte stark oder schwach sei, in welchem Verhältnisse die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt habe, und den Grad der gesammten Tüchtigkeit des Geprüften durch Bezeichnung der Stufe des Unterrichts an den höheren Lehranstalten. Die Prüfung wurde examen pro facultate docendi genannt. Für die zu einer ordentlichen Lehrerstelle in Vorschlag gebrachten trat dann noch ein examen pro loco ein, wo lediglich auf die zu derselben erforderlichen Kenntnisse und Geschicklichkeiten Rücksicht genommen werden sollte. Von den Prüfungen zu dispensiren blieb der Section des öffentlichen Unterrichts vorbehalten. Mit dem 1. Jan. 1813 erhielt die Verordnung erst die gesetzliche und verbindende Kraft.

Die an die Examinanden gestellten Anforderungen waren anfänglich gering und es fiel auch die erste Anwendung des Reglements in die Zeit, wo mehr dem Mars als der Minerva gedient wurde, aber als nach 1815 die Studien wieder ungestört getrieben werden konnten, erwachte ein fortwährend zunehmender Eifer für philologische und philosophische Studien, und es bildete sich nach und nach ein wissenschaftlich vorbereiteter Lehrerstand, wie er nicht leicht zu einer anderen Zeit sich gefunden hatte, wozu noch die namentlich von dem Geh. Ober-Reg.-Rath Johannes Schulze ausgehenden Ermunterungen zu gelehrten Leistungen und die daran geknüpften Beförderungen kamen; namentlich wurde bei der Wahl von Directoren ein großes Gewicht auf Beweise wohlgelungener schriftstellerischer Thätigkeit gelegt. Eine Verfügung des Ministeriums vom 21. Aug. 1824 machte die Consistorien auf die Einseitigkeit der philologischen Vorbildung aufmerksam und verlangte, daß die Prüfungen auch auf Philosophie, namentlich Logik und Metaphysik, Psychologie und Geschichte der Philosophie, auf Geschichte und Theologie ausgedehnt werden sollten, aber jene Einseitigkeit hatte doch gerade die tüchtigsten Lehrkräfte herangebildet, und, wenn auch die Prüfung in den philosophischen Disciplinen bisher zurückgetreten war, so herrschte doch gerade unter den Studirenden jener Zeit ein solcher Eifer für philosophische Bildung, daß auch ohne specielle Prüfungsanforderungen alle Studien dadurch befruchtet wurden und zwar ausgedehnter und ungezwungener, als es bei der Besorgnis vor einem Examen möglich ist. Das erwähnte Circularrescript hatte aber, indem es die Prüfungscommissionen aufforderte, „auf die Gründlichkeit und den inneren Gehalt der Philosophie und ihres Studiums strenge Rücksicht zu nehmen, damit die seichten und oberflächlichen Philosophismen, welche in neueren Zeiten nur zu oft das ganze philosophische Studium ausgemacht haben, endlich einem gründlichen Studium der Philosophie weichen, das wahre philosophische Studium seine so ehrenvolle als nützliche Stellung und Richtung wieder erhalte, und die akademische Jugend, anstatt durch jene Afterphilosophie verwirrt und dunkler gemacht zu werden, durch gründlichen Unterricht im echtphilosophischen

Geiste zur klaren, richtigen und gründlichen Anwendung ihrer Geisteskräfte geleitet werde," wohl vorzugsweise das Studium der Hegelschen Philosophie im Auge, womit auch die baldige Berufung Hegels selbst in die Prüfungscommission zu Berlin zusammen traf. Auf die nur von der Berliner Commission gegen die Ausführbarkeit der Verfügung des Ministeriums in Betreff der Philosophie erhobenen Bedenklichkeiten, wurde von diesem am 13. Aug. 1825 beschieden, „daß die einzelnen philosophischen Disciplinen, über welche geprüft werden solle, dem Examinator sogleich einen bestimmten concreten Inhalt an die Hand gäben, um auf dem kürzesten Wege zu erforschen, ob der Examinand dasjenige, was er auf der Universität in philosophischen Vorträgen gehört, sich auch wahrhaft innerlich angeeignet habe." Die Bemerkung der Commission, daß kein Gesetz existire, auch wohl nicht existiren könne, welchem zufolge nur ein philosophisches System von der akademischen Jugend studirt werden solle, wurde als trivial und durch die Verfügung des Ministeriums nicht im allermindesten veranlaßt zurückgewiesen.

Das Circularrescript vom 21. Aug. 1824 bestimmte ferner, daß jeder geprüfte evangelische Schulamtscandidat, welcher eine Anstellung nachsuche, noch nachträglich in Bezug auf seine Kenntnisse in der Theologie von einem Mitgliede des Consistoriums geprüft werden sollte. Bei denjenigen, welche sich nicht für den Religionsunterricht mitbestimmen wollten, sei besonders darauf zu sehen, ob sie die für jeden Gymnasiallehrer erforderliche Kenntnis in der christlichen Glaubens- und Sittenlehre besitzen, während von denen, welche sich für den Religionsunterricht mitbestimmen wollten, auch eine genügende Kenntnis von der Exegese des Alten und Neuen Testaments und von der Kirchengeschichte unerläßlich zu fordern sei. Bei den Vorschlägen zu Lehrstellen und besonders Directorstellen an evangelischen Gymnasien sollten vorzüglich diejenigen, welche auch eine gründliche theologische Bildung besitzen, berücksichtigt werden.

In entsprechender Weise wurde unter dem 2. Sept. 1826 verfügt, daß zur Prüfung der katholischen Schulamtscandidaten in den Religionskenntnissen, womöglich an dem Orte, wo die wissenschaftliche Prüfungscommission ihren Sitz hat, nach Rücksprache mit dem erzbischöflichen Stuhle zu Cöln, ein wohlunterrichteter, in vorzüglicher Achtung stehender katholischer Geistlicher angeordnet werde.

Schulamtscandidaten, welche bloß bei höheren Bürgerschulen angestellt werden wollten, sollten zufolge der Verfügung vom 20. Nov. 1826 zur Prüfung pro facultate docendi zugelassen werden, auch wenn sie das triennium academicum nicht absolvirt oder überhaupt nicht eine Universität besucht hätten. Was dagegen die ordentlichen wissenschaftlichen Lehrer an den höheren Bürger-, Handlungs-, Gewerbe- oder Realschulen in größeren Städten betrifft, in welchen eine auf die Zwecke des höheren Gewerbe- und Handelsstandes berechnete Bildung, namentlich in der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Geschichte und Geographie, der deutschen Literatur, Technologie und in neueren fremden Sprachen erworben werden soll, so wurde durch Verfügung vom 29. März 1827 deren Anstellung von einer vorgängigen wohlbestandenen Prüfung in diesen Fächern abhängig gemacht.

Die mit der Zeit veränderten und erweiterten Anforderungen an die Lehrer der höheren Lehranstalten machten die Ausarbeitung eines neuen noch geltenden Prüfungsreglements nothwendig, welches auf Grund der Gutachten der wissenschaftlichen Prüfungscommissionen von Joh. Schulze ausgeführt und unter dem 20. April 1831 publicirt wurde. Es werden darin unterschieden die Prüfung 1) pro facultate docendi, 2) pro loco, 3) pro ascensione, 4) das Colloquium pro rectoratu. Gegenstände der Prüfung sind 1) die deutsche, lateinische, griechische, französische, hebräische Sprache. 2) Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geschichte und Geographie, Philosophie und Pädagogik, Theologie. Jedoch sollte es auch ferner keinem Candidaten verwehrt sein, noch in andern Sprachen und Wissenschaften, denen er sich vorzüglich gewidmet habe, und die zu den Lehrgegenständen der höheren Lehranstalten in näherer Beziehung stehen, sich prüfen zu lassen. Eine Hauptbedingung für die Zulassung war das vollendete akademische Triennium,

wozu 1841 noch die Bestimmung trat, daß wer eine Anstellung im Staatsdienst erhalten wolle, in der Regel mindestens drei Semester auf preuß. Universitäten studirt haben müße. Ausländer haben behufs ihrer Zulassung zur Prüfung die ausdrückliche Erlaubnis des Ministeriums beizubringen; hiervon sind aber seit 1864 die Schulcandidaten aus dem Herzogthum Sachsen-Coburg-Gotha ausgenommen.

Nach dem Befund des eingereichten Lebenslaufes sind dem Candidaten zwei oder drei Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten mit der Anweisung zuzufertigen, diese Arbeiten innerhalb einer jedesmal zu bestimmenden Frist (gewöhnlich 6 Monate) einzureichen und die dabei benutzten Hülfsmittel anzugeben. In der Regel muß wenigstens eine dieser Arbeiten in lateinischer Sprache abgefaßt sein; den Candidaten, welche sich ausschließlich für das Lehrfach der Mathematik und der Naturwissenschaften an einer höheren Bürger- und Realschule bestimmen wollen, ist es erlaubt, sich statt der lateinischen Sprache der französischen zu bedienen. Durch Circularverfügung vom 19. Mai 1833 wurde es auch gestattet, den Candidaten auf ihr Gesuch schwerere oder leichtere Aufgaben, als sie erhalten, zu stellen. Der schriftlichen Prüfung sollten sich fernerhin nicht zu unterziehen haben 1) die auf inländischen Universitäten rite promovirten Doctoren oder Magister der Philosophie nach öffentlicher Vertheidigung ihrer in lateinischer Sprache abgefaßten und durch den Druck bekannt gemachten Inauguraldissertation; 2) Predigtamtscandidaten, welche ein Zeugnis über die bei einer theologischen Prüfungsbehörde gut bestandene erste theologische Prüfung beibringen. Von der mündlichen Prüfung wurden die Doctoren der Philosophie nunmehr nicht befreit; diese hatte sich vielmehr bei ihnen über alle Hauptfächer des Unterrichts, insbesondere über die Lehrgegenstände, auf welche sich die Doctorprüfung nicht zu erstrecken pflegt, zu verbreiten.

„Nach dem Befund der schriftlichen Arbeiten ist der Gegenstand der Probelectionen und die Classe, worin sie gehalten werden soll, zu bestimmen, und es sollen dabei außer dem Director diejenigen Mitglieder der wissenschaftlichen Prüfungscommission zugegen sein, in deren Fach selbige einschlagen." Bei der Ausführung hat sich indes die Unmöglichkeit der jedesmaligen Gegenwart des Directors herausgestellt, welche daher gewöhnlich unterbleibt.

„Bei der mündlichen Prüfung ist auszumitteln, ob der Candidat philologische, mathematische, historische, naturwissenschaftliche, theologische und philosophische Kenntnisse in einem für den Zweck des höheren Schulunterrichs genügenden Maße und Umfange besitzt" und er soll in allen genannten Fächern soweit geprüft werden, als zur Beurtheilung des Standpunctes seiner Kenntnisse in jedem dieser Fächer erforderlich ist. Der Theil der Prüfung, welcher sich auf die classische Philologie bezieht, muß in lateinischer Sprache gehalten werden. Sollte die Probelection und die mündliche Prüfung ein ganz anderes Resultat ergeben, als die schriftlichen Arbeiten erwarten ließen, so kann dem Examinanden nach der Circularverfügung vom 3. Febr. 1838 noch eine oder die andere angemessen gewählte unter specieller Aufsicht und ohne alle Hülfsmittel anzufertigen aufgegeben werden. Nie dürfen mehr als 3 Candidaten und gleichzeitig nur solche, die sich zu Lehrern für dieselbe Art von Schulen bestimmen, zu einem und demselben Prüfungstermine zugelassen werden. „Die Wichtigkeit der Prüfung erfordert die fortdauernde Gegenwart des Directors der Commission und außer dem examinirenden noch eines Mitgliedes."

Bei der Ertheilung der facultas docendi werden 3 Grade unterschieden: 1) unbedingte, wenn der Examinand außer einer genügenden, wenn auch noch nicht ausgebildeten Lehrgabe wenigstens in a) den beiden alten Sprachen und in der Muttersprache; oder b) in der Mathematik und den Naturwissenschaften, oder c) in der Geschichte und Geographie, oder d) nach drei späteren Ministerialverfügungen, in der Theologie und hebräischen Sprache des Stoffes soweit mächtig ist, um bei gehöriger Vorbereitung diesen Gegenstand in einer der beiden oberen Classen eines Gymnasiums mit Erfolg

lehren, mit allen übrigen Gegenständen der Prüfung aber soweit bekannt ist, um ihr Verhältnis zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Gesammtbildung der Schüler wohlthätig einwirken zu können." In einer Declaration vom 9. Aug. 1831 bezeichnete das Ministerium, „es habe bei dieser Bestimmung nur die Absicht gehabt, der völligen Unwissenheit der Schulamtscandidaten in einem der drei wesentlichen Stücke des höheren Schulunterrichts, wie sie seither nicht selten stattgefunden hat, in Zukunft vorzubeugen." Seit dem Abiturientenprüfungsreglement von 1834 wird aber einer solchen gänzlichen Unwissenheit schon beim Abgange von dem Gymnasium vorgebeugt, so daß diese allgemeine Prüfung der Candidaten nicht mehr nothwendig erscheint, dagegen zersplittert die Besorgnis davor häufig nur die Kräfte solcher Studirenden, die lieber nach den eminentibus in einem Fache, was doch wichtiger ist, als nach einer aequalis mediocritas in allen streben.

Für die Befähigung zum philologischen Unterricht in den beiden oberen Classen wird außer genauer Kenntnis der griech. und lat. Grammatik ein ausgebreitetes Studium der Classiker beider Sprachen, besonders derjenigen, welche in den beiden obersten Classen gelesen werden, Bekanntschaft mit dem gegenwärtigen Standpuncte der Philologie und den wichtigsten Hülfsmitteln des philologischen Studiums, sowie Sicherheit und Fertigkeit im lat. Vortrag verlangt. In den philologischen Disciplinen ist zwar eine vollständige Kenntnis der Einzelheiten und ein tieferes Eindringen nicht zu erwarten, doch muß die Prüfung die Ueberzeugung gewähren, daß der Candidat sich mit diesen Wissenschaften beschäftigt habe.

Im Deutschen bezieht sich die Prüfung auf die allgemeine Grammatik, auf den eigenthümlichen Charakter und die Gesetze der Sprache, sowie auf ihre historische Entwicklung und die Geschichte ihrer Literatur. „Wer nicht soviel Kenntnis der deutschen Sprache und Literatur und soviel wissenschaftliche Bildung besitzt, daß er in jeder Classe, selbst der höchsten, mit Nutzen in der deutschen Sprache zu unterrichten vermöchte, kann auf die unbedingte facultas docendi im philologischen Fache keinen Anspruch machen." Das Ministerium erklärte es im Rescript vom 12. Nov. 1831 für nothwendig, daß diejenigen, welche diesen Anspruch machten, das Studium des Alterthums mit dem Studium der Geschichte der modernen Bildung verbänden.

In der Geschichte und Geographie wurde außer den allgemeinen Kenntnissen noch ein Studium der vorzüglichsten Quellen für irgend einen Zeitabschnitt aus der alten, mittleren oder neueren Geschichte verlangt." Daneben muß der Candidat soviel philologische Bildung besitzen, daß er die griechischen und römischen Schriftsteller nicht nur für seine Vorträge benutzen, sondern durch diese auch zum Verständnisse jener beitragen könne und außerdem des Ausdrucks der lateinischen Sprache soweit mächtig sein, daß er seine Vorträge in der alten Geschichte in lat. Sprache zu halten im Stande ist." Für Realschulen kann laut Verfügung vom 6. April 1859 die Befähigung in den oberen Classen zu unterrichten auch ohne philologische Vorkenntnisse zuerkannt werden. — Die fast gänzlich schwindende Fertigkeit der Lehrer und auch der Examinatoren, einen zusammenhängenden Geschichtsvortrag in lat. Sprache zu halten, hat von der Forderung dieser Fertigkeit bei der Prüfung absehen lassen. Ebenso wird die Geographie meist durch einzelne an die Geschichte angeknüpfte Fragen abgehandelt, so daß von einer durch die Prüfung wirklich ermittelten facultas docendi in diesem Fache fast niemals die Rede sein kann.

In der Mathematik muß der Candidat zeigen, daß er in die höhere Geometrie, die Analysis des Unendlichen und die höhere Mathematik soweit eingedrungen ist, daß er für tüchtig gehalten werden kann, Anwendungen der Mathematik auf Astronomie und Physik mit Erfolg zu machen. Auch muß er die Physik in beiden oberen Classen vortragen können. — Hierüber wurde in einem besonderen Reglement vom 14. Dec. 1839 bestimmt, daß außer einer übersichtlichen Kenntnis des ganzen Gebietes dieser Wissenschaft und ihrer Anwendung auf alltägliche Erscheinungen eine umfassendere und

mehr eindringende Bekanntschaft mit allen ihren Theilen, auch mit den neueren Entdeckungen und Hülfsmitteln, sowie mit den wichtigsten Lehren der Chemie und die Fertigkeit, geeignete Lehren mathematisch zu begründen, zu verlangen sei. Dieselbe Verfügung verordnete auch zweckmäßig: „Um nicht durch zu große Anforderungen den gründlichen Studien der Mathematik und Naturwissenschaften Eintrag zu thun, ist sowohl den Candidaten, welche die Mathematik und den mathematischen Theil der Physik durch alle Classen lehren können, als auch denen, welche den naturwissenschaftlichen Unterricht zwar in allen Classen, den mathematischen aber nur in den unteren und mittleren zu übernehmen befähigt sind, die bedingte fac. doc. zu ertheilen."

In der Philosophie und Pädagogik ist außer einer genauen Kenntnis der Unterrichtswissenschaft und einer kritischen Würdigung der verschiedenen Lehr- und Erziehungssysteme auch noch zu fordern, daß die Candidaten den Inhalt der Logik und Metaphysik und der Psychologie wissenschaftlich entwickeln können, mit einer allgemeinen Kenntnis der Geschichte der Philosophie und der verschiedenen philosophischen Systeme nach ihren charakteristischen Eigenthümlichkeiten eine genauere Bekanntschaft der Gestaltungen verbinden, welche die Philosophie durch und seit Kant erfahren hat.

2. Die bedingte facultas docendi konnte erhalten: a) wer in einem Hauptgegenstande zwar hinreichende Kenntnis besitzt, um in den beiden oberen Classen zu unterrichten, dagegen in einem oder in mehreren auch nicht diejenigen Forderungen befriedigt, welche von jedem Lehrer verlangt werden müßen, nur unter der Bedingung, daß er die Mängel nachhole, und er ist zur Prüfung pro loco nicht eher zuzulassen, als bis mit Grund zu erwarten ist, daß er die in seinem Wissen bemerkten Lücken ausgefüllt habe; b) wer in einem oder in mehreren der Hauptgegenstände nur so viel Kenntnis besitzt, als von dem Lehrer in den mittleren und unteren Classen verlangt wird.

Der zweite Grad erlangter Lehrfähigkeit gewann nach diesen Bestimmungen den ausgedehntesten Spielraum und er umschloß sowohl Candidaten mit den gelehrtesten Kenntnissen und der tüchtigsten Befähigung, wie beides sich gerade bei der Beschränkung auf bestimmte Fächer am häufigsten findet, als auch sehr mittelmäßige, die nicht viel über die Maturitätsprüfung hinausgekommen waren. Deshalb machten schon die unter dem 9. Aug. 1831 erlassenen Erläuterungen in Ansehung der Prüfung einen bestimmten Unterschied zwischen Candidaten, welche sich für den Unterricht in den beiden oberen Classen haben prüfen lassen, und solchen, welche nur für den Unterricht in den mittleren oder unteren Classen fähig erklärt sind. Auf jene wird die Bestimmung über die Prüfung pro loco bezogen, die aber nicht in einer nochmaligen Prüfung pro fac. docendi zu bestehen brauche, sondern schon das Probejahr gebe den betreffenden Behörden hinreichende Gelegenheit, sich näher zu überzeugen, ob und in wie weit der Candidat bemüht gewesen, die bei der Prüfung wargenommenen Mängel nachzuholen. Auch nach dem Probejahr könne es den Behörden, welche auf die in ihrem Verwaltungsbezirke befindlichen Schulamtscandidaten die erforderliche Aufmerksamkeit richteten, nicht an Gelegenheit fehlen, sich die fragliche Ueberzeugung zu verschaffen. Diese Erklärung war wichtig und heilsam, indem sie gerade die tüchtigsten Candidaten von dem Zwang einer nochmaligen Prüfung in Gegenständen befreite, deren Betreibung bei ihnen doch nur ganz oberflächlich hätte sein können, sie aber von dem eigentlichen Gebiete ihrer Leistungen würde abgezogen haben. Den Schulcollegien wurde freilich dadurch eine Aufgabe gestellt, die annähernd zu erfüllen sie nur durch das Organ der resp. Directoren im Stande sind, da bei der meist bureaumäßigen Geschäftsführung der Aufsichtsbehörde den Departementsräthen die Zeit und Gelegenheit zu persönlichen Beobachtungen selten bleibt.

Die Erfahrung der nächsten Jahre nach dem Erlaß des Reglements ergab in vielen Fällen einen unbefriedigenden Ausfall der Prüfungen und manche Unzuträglichkeiten, die theils in dem Reglement selbst, theils in der Handhabung desselben durch die Exa-

minatoren, insonderheit einzelne Universitätsprofessoren unter ihnen, welche die Anforderungen an einen angehenden Gymnasiallehrer zu hoch spannten, theils in der den philologischen Studien ungünstigen, mehr auf Realien gerichteten Zeitströmung lagen. In dem Circularrescript vom 3. Febr. 1838 an die k. wissenschaftlichen Prüfungscommissionen wurde daher zwar der oberflächlichen Mittelmäßigkeit, mit der sich nicht wenige Candidaten des höheren Schulamtes in dem von ihnen ergriffenen Berufe zufrieden gaben, durch gesteigerte Forderungen entgegengewirkt, namentlich daß die bedingte facultas nur der oben angegebenen Kategorie a) zuerkannt werden sollte; dagegen wurde der Beurtheilung der Prüfungscommissionen anheimgestellt, „auch den Candidaten, welche in einem oder mehreren der Hauptgegenstände nur so viele Kenntnisse besitzen, als von dem Lehrer in den mittleren oder unteren Classen gefordert werden, die bedingte fac. doc., jedoch nur zu dem Unterricht in den unteren Classen ausnahmsweise in den Fällen zu ertheilen, wenn sie mit Sicherheit und Klarheit der Fundamentalkenntnisse eine ausgezeichnete Gabe der Darstellung, ein vorzügliches Geschick in der Behandlung der Jugend und eine ansprechende Persönlichkeit verbinden." Zugleich wurde vom Ministerium vertrauensvoll die Erwartung ausgesprochen, daß die Prüfungscommissionen niemals außer Acht lassen würden, daß das kurze akademische triennium fast nur zur Sammlung eines hinreichenden Materials ausreiche, folglich nicht sowohl ein vollständiges, tiefes und in allen seinen Theilen abgerundetes Wissen und eine Gediegenheit des wissenschaftlichen Erkennens zu verlangen, als vielmehr darauf zu sehen sei, ob die Examinanden neben den allgemeinen Kenntnissen in einem der Hauptfächer einen tüchtigen Grund, um darauf weiter zu bauen, wirklich gelegt, und die von ihnen auf der Universität vorzugsweise betriebenen Wissenschaften mit Verstand aufgefaßt und mit Geist verarbeitet haben. Für die tüchtigeren Candidaten der letzteren Kategorie fand das Ministerium 1857 einen höheren Grad: bedingte Facultät für mittlere Classen zuläßig.

Am 4. Febr. 1838 wurde ein zweites Circularrescript an die k. Schulcollegien erlassen, in welchem namentlich die Gymnasialdirectoren für geeignet bezeichnet wurden, um schon in den oberen Classen untauglichen Persönlichkeiten von dem Schulamte abzurathen, tüchtige dagegen bei der Wahl desselben auf den Umfang und die Schwierigkeiten der Aufgabe aufmerksam zu machen. Die Gymnasialdirectoren sind jedoch höchst selten in die Lage gekommen, diesen Auftrag auszuführen. Es stand allerdings in dem nächsten Decennium die Zahl der Schulamtscandidaten zu den vacanten Lehrerstellen in einem für die ersteren ungünstigen Verhältnis, aber bald nach 1848 wandte sich dasselbe so, daß bei dem immer fühlbareren Mangel an Lehrkräften vom Unterrichtsminister durch Verfügung vom 16. Oct. 1858 sogar in Fällen besonderer Bedürftigkeit die Gewährung von Unterstützungen an Schüler der oberen Classen, welche befähigt und Willens seien, später in das Lehramt einzutreten, schon für die Zeit ihres Schulbesuchs in Aussicht gestellt und die Directoren in geeigneten Fällen derartige Anträge an den Minister zu machen veranlaßt wurden. Ob von dieser nicht unbedenklichen Maßregel je Anwendung gemacht worden sei, ist unbekannt.

Die schon durch Verfügung vom 21. Aug. 1824 angeordnete allgemeine Prüfung in der Religionslehre und Philosophie wurde unter dem 3. März 1848 dadurch verschärft, daß in die Zeugnisse derjenigen Candidaten, welche den darin an jeden zu richtenden Forderungen nicht entsprechen, ausdrücklich die Bemerkung aufgenommen werde, daß der Candidat vor seiner definitiven Anstellung sich über seine theologischen und philosophischen Kenntnisse in einer zweiten Prüfung genügend auszuweisen habe. Es war hierbei hauptsächlich darauf abgesehen, die Religionskenntnisse der künftigen Lehrer zu mehren und Religionslehrer auch aus den nicht theologischen Schulmännern zu bilden. Dahin zielte auch die Verfügung des Ministers v. Raumer vom 9. Dec. 1853 an die theologischen Facultäten, auf den angegebenen Zweck berechnete Vorlesungen

einzurichten, was auch von einzelnen ausgezeichneten Professoren, aber ungeachtet des unter dem 10. Mai 1856 noch einmal ausgesprochenen Wunsches von den Facultäten im allgemeinen nicht entsprechend ausgeführt wurde. Den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen wurde aber aufgegeben, von 1857 an allgemein die Bestimmung in Anwendung zu bringen, nach welcher die Candidaten des höheren Schulamtes bei der Meldung zur Prüfung sich darüber auszusprechen haben, auf welchem Wege sie während ihres akademischen Studiums bemüht gewesen sind, ihre religionswissenschaftlichen Kenntnisse zu erweitern und tiefer zu begründen.

Durch die oben erwähnte Verfügung vom 3. Febr. 1838 war Theologie und Hebräisch zu einem vierten Hauptfach der Prüfung gemacht worden; aber nach einer Verfügung vom 21. Dec. 1841 sollten Candidaten der Theologie, wenn sie von der theologischen Prüfungscommission ein vorzügliches Zeugnis erhalten hatten, zwar für den Unterricht in der Religion und im Hebräischen als qualificirt angesehen, und es sollte nur noch durch ein Colloquium ihre Lehrgabe und Methode geprüft werden, aber im übrigen sollten sie den Prüfungsforderungen an Schulamtscandidaten zur Erlangung einer fac. doc. unterworfen sein. Da es aber in vieler Beziehung wünschenswerth erschien, Männer von gründlicher theologischer Bildung für den Religionsunterricht an höheren Schulen zu gewinnen, so wurde durch Ministerialverfügung vom 10. Aug. 1853 festgesetzt, daß Candidaten der Theologie, welche ein Zeugnis über die bei einer theologischen Prüfungsbehörde gut bestandene erste Prüfung beibringen, zur Prüfung pro facultate docendi zuzulassen seien. Wollen sie das Zeugnis der unbedingten fac. erwerben, so haben sie den allgemein vorgeschriebenen Bedingungen zu genügen; das Zeugnis der bedingten fac. wird ihnen ertheilt, wenn sie 1) in einer Probelection und einer mündlichen Prüfung, welche sich auf die didaktische Befähigung und die eigenthümlichen Erfordernisse des höheren Schulunterrichts zu beschränken hat, die Fähigkeit darthun, in der Religion und im Hebräischen in der ersten Classe eines Gymnasiums zu unterrichten; wenn sie 2) entweder a) im Lateinischen, Griechischen und Deutschen, oder b) in Mathematik und Naturwissenschaften die Unterrichtsbefähigung für die Obertertia, oder c) die Unterrichtsbefähigung für die Prima in einem einzelnen dieser Gegenstände darthun.

Die katholischen Geistlichen sind nach Verfügung vom 26. März 1863, wenn sie zu Doctoren oder Licentiaten der Theologie auf einer inländischen Universität oder Akademie rite promovirt sind, oder das vorschriftsmäßige Diöcesanexamen pro cura bestanden haben, einer Prüfung in den theologischen Wissenschaften behufs ihrer Anstellung als Religionslehrer nicht zu unterwerfen, dagegen bleibt ihre Befähigung zur Ertheilung des Religionsunterrichts auf den verschiedenen Bildungsstufen und des Hebräischen Gegenstand näherer Ermittlung der Prüfungscommissionen.

Durch Ministerialverfügung vom 11. Aug. 1854 wurden sämmtlichen Prüfungscommissionen noch für das Französische und Englische Mitglieder zugeordnet. Von den Candidaten, die im Französischen und Englischen geprüft sein wollen, ist außer der gründlichen und genauen Kenntnis der Sprache und Literatur, für welche sie sich speciell prüfen lassen, zu verlangen, daß sie den Forderungen allgemeiner Bildung genügen, welche überhaupt von allen Candidaten verlangt werden. Dagegen verordnet das Rescript des Ministers vom 23. Mai 1865, daß die Aufnahme von Elementarlehrern, die sich mit dem Studium der neueren Sprachen beschäftigt und darin die fac. doc. erlangt haben, unter die wissenschaftlichen Lehrer an Gymnasien und Realschulen im allgemeinen nicht wünschenswerth sei.

Für die Zeichenlehrer an höheren Schulen, zu welchen man vorher Lehrer ohne besondere Auswahl zugelassen hatte, wurde zuerst unter dem 2. April 1827 verfügt, daß nur solche in Vorschlag gebracht werden sollten, welche mit einem genügenden Qualificationsatteste der k. Akademie der Künste versehen wären, und daß solche in Concurrenz mit andern den Vorzug haben sollten. Ein Circ.-Rescr. v. 16. Jan. 1828

gab den Consistorien und Provincialschulcollegien auf, sich in einem ausführlichen Bericht an das Ministerium über die Qualification eines jeden einzelnen Zeichenlehrers an den Gymnasien seines Bezirks, über die Art und den Erfolg seines Unterrichts und seine äußere Stellung und Verhältnisse näher zu äußern. Seit 1863 haben sich die Aspiranten dieses Lehramts der Prüfung bei einer der k. Kunstakademien zu Berlin, Düsseldorf oder Königsberg zu unterziehen.

Als Gesanglehrer ist seit 1830 ebenfalls niemand anzustellen, der nicht in Ansehung seiner Tüchtigkeit im Gesangunterricht geprüft ist.

Eine Turnlehrerprüfung ist durch Ministerialrescript v. 29. März 1866 angeordnet, für welche in Berlin eine Commission errichtet ist, die auch einen Lehrer der Anatomie enthält. Sie findet auf der 1851 errichteten k. Centralturnanstalt, welche aus der 1848 laut Verf. v. 6. Febr. errichteten Centralbildungsanstalt für Turnlehrer hervorgegangen ist, unter deren Unterrichtsdirigenten statt. Hierbei wurde die Zweckmäßigkeit ins Auge gefaßt, daß der Turnunterricht an den höhern Schulen nur ord. Lehrern derselben anvertraut werden sollte, und um solche Lehrer zu bilden, ist ein sechsmonatlicher, mit dem 1. Oct. beginnender Cursus für 18 Civileleven an obiger Anstalt eingerichtet, an welchem junge Schulmänner unentgeltlich, in geeigneten Fällen sogar mit Geldunterstützung theilnehmen können.

Die Unzulänglichkeiten des Prüfungsreglements v. 1831, ungeachtet der erläuternden und berichtigenden Bestimmungen, haben eine Revision des Ganzen nöthig gemacht, welche mit der den preuß. Verwaltungsbehörden eigenen Umsicht vorgenommen wird. Es ist der fertige Entwurf eines neuen Reglements bereits den Provincialschulcollegien, Prüfungscommissionen und einzelnen erfahrenen Schulmännern zur Begutachtung vorgelegt.

Neben den Bestimmungen des Gesetzes hat die Zusammensetzung der Prüfungscommissionen nicht geringe Schwierigkeit. In der früheren Zeit bestanden diese meistens aus Schulmännern, später überwiegend aus Schulräthen und Universitätsdocenten. Erstere kennen unbestritten die für die Schule unerläßlichen Forderungen am besten und wissen, was sie von dem angehenden Lehrer zu verlangen haben, aber es ist ihnen bei ihrem praktischen Berufe nicht möglich, der Entwicklung der Wissenschaften so zu folgen, daß sie zur Ermittlung zweckmäßig auf der Universität verwendeter Studienzeit ganz geeignet wären. Diese dagegen, der Schule längst entfremdet, können ihre Anforderungen nicht mehr sicher erwägen, gehen über das Ziel pädagogischer Vorbildung hinaus, lassen sich auch wohl durch die eigenen wissenschaftlichen Specialforschungen überwiegend leiten. Die geeignetsten Examinatoren sind daher diejenigen, welche von dem Lehrstuhl der Schule zu dem der Universität übergegangen sind, die man daher auch vorzugsweise in die Commissionen beruft.

IV. Vorbereitung zum höhern Lehrstande. A. Seminarien an den Universitäten. Besondere Veranstaltungen zur Vorbildung der Lehrer für die höheren Schulen gab es vor dem 19. Jahrhundert auf den Universitäten nicht; die erste Grundlage zu solchen gaben die philologischen Seminare, deren ältestes dasjenige der Universität Halle ist. Auf kurfürstlichen Befehl von 1695 und 1697 sollte nämlich von den Revenuen des Klosters Hillersleben ein Theil auch einigen Studiosis anderer Facultäten als der theologischen als Beneficium zu Gute kommen, die sich auf humaniora und elegantiorem literaturam legten, sowie solchen, die sich unter des Prof. Cellarius besonderer Aufsicht zum Lehramt an höheren Schulen vorbereiten wollten. Cellarius las ihnen täglich ein unentgeltliches Collegium, bis er 1707 starb, und mit ihm hörte diese Einrichtung auf. Ein selbständiges philologisches Seminar wurde auf Anregung von Fr. A. Wolf 1787 eröffnet, welches zuerst einen besonderen, von der Theologie getrennten Lehrerstand bildete und insofern für die Pädagogik eine Epoche machte. Das Seminar hatte 12 ordentliche Mitglieder, die mindestens ein Jahr vorher schon studirt hatten und nicht länger als 2 Jahre im Seminar

bleiben durften. Die Uebungen der Seminaristen, an denen Studirende aller Facultäten in großer Menge theilzunehmen pflegten, bestanden im Interpretiren alter Autoren, in Disputationen, die sich theils an Thesen, theils an die Ausarbeitungen der Seminaristen anschlossen, und eine Zeit lang auch in Unterrichtsübungen in den oberen Classen der lateinischen Schule des hallischen Waisenhauses. Nach der Schließung der Universität 1806 gieng Wolf nach Berlin, und nach ihrer Wiedereröffnung 1808 erhielt Chr. Gottfr. Schütz die Leitung des Seminars, 1816 neben ihm Seidler. Seit dem neuen Reglement von 1817 wurde als Zweck „die Bildung geschickter Schulmänner für die Gymnasien" in allen späteren Verordnungen und von seinen nachherigen Leitern Mor. Heinr. Ed. Meier und Bernhardy entschieden festgehalten — und besonders deshalb auch die Uebungen zur Aneignung eines echt lateinischen Stils gefördert. Die 1846 aus persönlichen Rücksichten angeordnete durchgängige Trennung in 2 Abtheilungen ward, als nach Meiers Tode Bergk eintrat, 1857 wieder aufgehoben. Das zweite Seminar stiftete der Professor Erfurdt in Königsberg in Pr. 1810. Die damalige Section des öffentlichen Unterrichts genehmigte auf seinen Antrag die Vereinigung fähiger junger Leute unter dem Namen eines solchen Seminars, die aber wegen vorauszusehenden Mangels an hinlänglicher Vorbereitung zunächst nur als Präparanden betrachtet werden sollten, aus denen später die ordentlichen Mitglieder zu wählen seien. Schleiermacher gab in seinem Votum über die Instruction für das einzurichtende Seminar sehr richtig und für alle Zeit maßgebend an: „Es kommt zunächst nur auf Anregung des allgemeinen philologischen Sinnes an; ist dieser geweckt und gebildet, und entwickelt sich dann daran eine individuelle Neigung, so mag ihr unbedenklich ein freierer Spielraum gelassen werden; auf alle Weise aber muß man verhüten, daß die jungen Männer sich auf ein kleineres Gebiet beschränken und darin ihren besonderen Beruf zu erkennen glauben." Die Section empfahl Uebungen im Schreiben und Sprechen des Lateinischen und Griechischen; letzteres wünschte Erfurdt für den Anfang noch aussetzen zu dürfen, aber beim Jahresberichte von 1812 konnte doch schon eine Disputatio de criticae artis difficultatibus in griechischer Sprache eingereicht werden, an der die Behörde in Berlin nur die fehlenden Accente auszusetzen hatte. Nach Erfurdt waren Leiter dieses Seminars Wald, Gotthold, Lobeck, Lehrs. In Berlin wurde 1812 Begründer und Leiter eines ähnlichen Instituts Böckh, der nach einander mit Buttmann, Lachmann, Martin Hertz, Haupt ihm bis jetzt vorgestanden hat. Das philol. Seminar zu Greifswald wurde 1822 aus einer philol. Gesellschaft ein öffentliches Institut, zuerst von Heinr. Meier allein, dann mit ihm von Schömann geleitet, der seit 1825 demselben als Director vorsteht; nach einander haben ihm Martin Hertz, Urlichs, Usener zur Seite gestanden. Das Seminar zu Breslau wurde 1812 errichtet; die beiden ersten Directoren waren Gottl. Schneider und Heindorf, dann Franz Passow, Chr. Schneider, Ritschl, Ambrosch, Haase; letzterer seit 1856 in Gemeinschaft mit Roßbach. Das philologische Seminar zu Bonn wurde 1819 gegründet; Directoren waren Näke und Heinrich, unter denen sich die Theilnahme an den Uebungen schon so bedeutend hob, daß es im Jahr 1826 10 ordentliche Mitglieder, 27 außerordentliche und 45 Auscultanten zählte. Welcker, welcher 1838 nach Heinrichs Tode Mitdirector wurde, förderte besonders das Studium der alten Kunst neben dem der alten Literatur, doch verminderte sich die Theilnahme unter den Studirenden sehr, so daß 1841 nur 8 ordentliche, 10 außerordentliche Mitglieder und 16 Auscultanten waren. Nach Ritschls Berufung an Näkes Stelle 1839 stieg allmählich die Theilnahme wieder, so daß 1861 die Gesammtzahl der Theilnehmer 80, 1864: 88 betrug. Nach Welckers Ausscheiden wurde 1861 O. Jahn zweiter Director. Aus diesem Seminare ist eine große Menge vorzüglicher Schüler hervorgegangen, welche ihre Laufbahn auf Universitäten und Gymnasien bereits rühmlich begonnen haben, so daß die Zerwürfnisse im Jahr 1865, welche einen so ausgezeichneten Professor wie Ritschl dem preußischen Staate entzogen haben, das größte Bedauren hervorriefen. Zu

Münster wurde 1824 mit der theologischen und philosophischen Akademie ein philologisch-pädagogisches Seminar, um die Studirenden zur tüchtigen Führung des Lehramts an Gymnasien vorzubereiten, verbunden, dessen Directoren Nadermann, Esser, Grauert gewesen, Deycks, Winiewski noch sind.

Die Uebungen auf allen diesen Seminaren wurden nach dem Vorbilde des halleschen eingerichtet; für die ordentlichen Mitglieder sind Beneficien, gewöhnlich von 40 Thlr. jährlich, mit der unentgeltlichen Theilnahme an den Uebungen verbunden.

Den ersten Antrag auf Gründung eines historischen Seminars, um darin „bei einer Anzahl von Studirenden eine gründliche Geschichtsbildung zu bewirken und dieselben vorzüglich zur Uebernahme der Geschichtslehrstunden auf Gymnasien zu befähigen," machte schon 1824 Professor Stenzel in Breslau, aber zur Ausführung kam die Sache erst 1843 zugleich mit einer Bewilligung von 200 Thlrn. zu Prämien; nach 1852 leitete dasselbe Professor Röpell, seit 1863 zugleich mit dem katholischen Professor Junkmann, um eine confessionelle Trennung auch hier einzuführen. Zu Königsberg war schon 1832 ein solches Seminar mit einem Etat von 200 Thlrn. gestiftet, dessen erster Director Prof. Dr. Schubert dasselbe noch leitet; zu Greifswald 1863 vom Prof. Dr. Arn. Schäfer mit jährlich 50 Thlrn. zu Prämien. Das 1863 zu Bonn mit einem Etat von 300 Thlrn. gegründete Seminar zerfällt nach seinem doppelten Zweck, 1) in die historische Forschung einzuführen, 2) künftige Gymnasiallehrer für den Unterricht im historischen Fach vorzubereiten, in zwei von einander unabhängige Abtheilungen. Die Direction ist auch hier nach der confessionellen Geschiedenheit zwei Professoren, v. Sybel, evangelisch, Kampschulte, katholisch, übertragen. — Außer diesen öffentlichen Veranstaltungen sind die historischen Uebungen berühmter Professoren an den Universitäten zu Berlin und Halle, wenngleich sie zunächst nur wissenschaftliche Zwecke verfolgt haben, doch auch der Ausbildung tüchtiger Geschichtslehrer für die höheren Schulen sehr förderlich gewesen, namentlich ist durch Leop. v. Ranke, in der neueren Zeit auch durch Droysen eine erhebliche Anzahl der besten Lehrer dieser Kategorie ausgebildet worden.

Das erste mathematisch-physikalische Seminar zu Königsberg erhielt 1834 vorläufige Statuten und zu Dirigenten die Professoren Neumann und Jacobi, 1839 durch k. Cabinetsordre einen von 150 auf 350 Thlr. erhöhten Etat; seit 1843 nahm Professor Richelot definitiv an der Leitung der Uebungen theil. Zu Halle wurde ein Seminar für Mathematik und Physik 1838 auf Anregung der Professoren Kämtz und des aus Königsberg dorthin berufenen Prof. Sohncke begonnen. Auf Betrieb des Prof. Schweigger wurde es 1840 auf die gesammten Naturwissenschaften ausgedehnt und besteht gegenwärtig aus 7 Abtheilungen unter 8 Professoren. Das mathematische Seminar zu Berlin wurde erst 1861 gegründet; die Aufnahme erfolgt auf Grund eines von den Directoren anzustellenden Colloquiums und einer schriftlichen Probearbeit; seine Leiter sind Kummer und Weierstraß, sein Etat 400 Thlr.

Um dem Mangel an Lehrern für den naturhistorischen Unterricht an höheren Schulen abzuhelfen und die naturwissenschaftlichen Studien überhaupt zu fördern, wurde 1825 das naturwissenschaftliche Seminar zu Bonn für 15—20 ordentliche Mitglieder gegründet, Director ward Nees von Esenbeck, jede der 4 Abtheilungen erhielt ein Vorstandsmitglied; später wechselte die Direction unter den Mitgliedern nach ihrer eignen Wahl. 1830 verordnete das Ministerium, daß den Seminaristen bei ihrem Abgange ein Qualificationsattest ausgestellt werden sollte, welches sie der Prüfung bei den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen überhöbe; diese Bestimmung wurde 1845 dahin abgeändert, daß jenes Attest auf Grund einer Prüfung auszustellen sei. Zur Förderung dieses Instituts beauftragte das Ministerium 1831 die Provincialschulcollegien der östlichen Provinzen, den für das Studium der Naturwissenschaften besonders befähigten Gymnasialschülern bei ihrem Abgange den Besuch desselben besonders zu empfehlen.

B. Pädagogische Seminare. Von großer Wichtigkeit war es, die auf den Universitäten mit Kenntnissen ausgerüsteten jungen Männer, nachdem sie ihre Prüfungen bestanden, zum Lehrfache praktisch zu befähigen (vgl. d. Art. Pädagogisches Seminar. D. Red.). Vor Fr. Gedike (s. diesen Artikel) ward die Vorbereitung der Lehrer für höhere Schulen dem Ungefähr überlassen; diesem bedeutenden Schulmanne wurde, vornehmlich auf seine eigne Anregung, zuerst der Auftrag gegeben, eine königliche Pepinière von Lehrern für gelehrte Schulen am 9. Oct. 1787 zu eröffnen, welche unter dem Namen eines Seminariums ihre Instruction unter dem 18. Nov. 1788 erhielt. Von den anfänglich 5 Seminaristen empfieng jeder 150 Thlr. als jährliches Stipendium, und zunächst wurde das Seminar mit dem Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu Berlin, welches damals Gedike leitete, verbunden. Die Mitglieder wurden zugleich als außerordentliche Lehrer des Gymnasiums angesehen, so daß jedem 10 Lehrstunden wöchentlich an demselben übertragen wurden, außerdem sollten sie zu Vertretungen anderer Lehrer im Auftrage des Directors, zur Uebernahme von Correcturen, zur Ausfertigung von Zeugnissen und dergleichen praktischen Diensten stets bereit sein. Sie sollten den Lehrstunden des Directors und andrer Lehrer, auch ihren eignen unter einander als Zuhörer beiwohnen, zum Austausche ihrer gegenseitigen Bemerkungen freundschaftlich und fleißig mit einander verkehren und außer dem Director unter der Aufsicht von 3 ordentlichen Lehrern stehen. Um sich in der moralisch-pädagogischen Behandlung einzelner praktisch zu üben, sollten ihnen von Zeit zu Zeit Schüler, die einer besonderen Behandlung bedürften, zur speciellen Curatel übergeben werden. Zur weiteren theoretischen Ausbildung hatten sie vierteljährlich eine pädagogische Abhandlung, wozu der Stoff am zweckmäßigsten aus den eigenen Erfahrungen hergenommen würde, dem Director einzureichen, welche in einer von demselben eingerichteten pädagogischen Societät vorzulesen und zu besprechen wären. Außerdem vereinigten sich die Mitglieder monatlich einmal zu einer philologischen Societät unter Leitung des Directors. Für die Mitglieder wurde ferner eine eigne Sammlung von Büchern angeschafft, zu deren Vermehrung ein jährlicher Fonds von 40 Thlrn. ausgesetzt. — Mit Gedike ging das Seminar 1793 an das Berlinische Gymnasium zum grauen Kloster über, und unter Bellermann I. (seit 1804) wurde ein Mitglied wieder an das Fr. Werder'sche Gymnasium abgetreten, nachdem die Seminaristen factisch bereits überwiegend zu Hülfslehrern geworden waren. 1812 wurden die 8 Mitglieder jährlich wechselnd an die 4 deutschen Gymnasien vertheilt und die Direction, welche nach der neuen Instruction vom 26. Aug. 1812 von den Vorstehern der Berlinischen Gymnasien ganz unabhängig sein sollte, gieng zunächst an den Professor an der Universität Solger, der zugleich Mitglied der wissenschaftlichen Deputation zu Berlin war, über, nach dessen Tode 1819 an den Professor Böckh, welcher dasselbe noch leitet; doch ist seit 1812 die praktisch-pädagogische Anleitung der Mitglieder in Wirklichkeit fast allein an die jedesmaligen Gymnasialdirectoren gefallen. Die Bestimmungen der Instruction konnten bei der Ausdehnung, welche das höhere Schulwesen nach 1815 allmählich gewann, nicht mehr durchgeführt werden; die Seminaristen, welche nur 4 Jahre im Seminar bleiben durften, wurden während dieser Zeit, wenn sie nicht eher eine ordentliche Lehrerstelle erhielten, meistens Hülfslehrer an einem und demselben Gymnasium, bisweilen an mehreren zugleich, und die für sie bestimmten 6 wöchentlichen Lehrstunden, besonders nach dem seit 1848 eintretenden Lehrermangel, oft bedeutend überschritten; auch konnte die Anordnung, die ihnen zu übertragenden Stunden allemal zugleich mit einem ordentlichen Lehrer des Gymnasiums zu besetzen und höchstens zwei davon in die unteren Classen zu verlegen, nicht durchgeführt werden. Eine Ministerialverfügung vom 13. Dec. 1863 setzte der Ueberhäufung der Seminaristen mit Lehrstunden, als der Instruction und der ordnungsmäßigen Erreichung des Zweckes des Seminars hinderlich, ein Ziel; es wurden hernach als Maximum 12 Stunden gestattet, die aber, wenn sie nicht als eigentliche Uebungsstunden der Seminaristen

ordentlichen Lehrern der betreffenden Anstalt auf eine Zeit lang abgenommen werden, ihnen angemessen remunerirt werden sollen. Hierdurch ist die Lage der Seminaristen bedeutend günstiger, als sie früher war, gestellt.

Ein zweites pädagogisches Seminarium wurde 1804 in Stettin „zur Bildung der Lehrer gelehrter, Mittel- und niederer Bürgerschulen für ganz Pommern" mit Hülfe des Vermögens des ehemaligen Marienstifts errichtet; doch wurde bald das Seminar für die höheren Schulen mit 8 Schulamtscandidaten, die zugleich Hülfslehrer an dem Gymnasium waren, abgesondert. Die Direction hatte bis 1815 Prof. G. W. Bartholdy, seitdem sind die Directoren des Gymnasiums zugleich auch die des Seminars gewesen, wodurch und nach den erlassenen Instructionen, zuletzt vom 3. Juli 1844, dieses Institut auf 4 Mitglieder beschränkt wurde und eine der ursprünglichen des Berliner Seminars ähnliche Einrichtung erhielt, welche der pädagogischen Ausbildung seiner Mitglieder jedenfalls förderlicher ist. Das im wesentlichen nach denselben Grundsätzen eingerichtete pädagogische Seminar zu Breslau wurde 1813 errichtet, und steht seit 1858 unter der alle 2 Jahre alternirenden Leitung des evangelischen und katholischen Provincialschulraths. Auf Ersuchen des Seminardirectors stellt die wissenschaftliche Prüfungscommission die Aufgaben für die Seminaristen und läßt sie durch ihre Mitglieder beurtheilen. Das pädagogische Seminar zu Halle hat sich allmählich aus dem mit der dortigen Universität verbundenen theologischen herausgebildet, ist aber erst 1829 einigermaßen selbständig geworden; es wurde nämlich unter die Aufsicht der wissenschaftlichen Prüfungscommission gestellt und erhielt einen eigenen Director, der praktischer Schulmann sein müßte, aber jedesmal Professor in der theologischen oder philosophischen Facultät sein sollte. So blieb nämlich das Seminar als ein theologisch-pädagogisches eine besondere Abtheilung des zur theologischen Facultät der Universität Halle-Wittenberg gehörigen Seminars und nach dem neuen Regulativ von 1835 sollte die Direction sogar nur ein ordentlicher oder außerordentlicher Professor der theologischen Facultät haben, was auch durch das Regulativ vom 18. Febr. 1856 bestätigt wurde. Ein sehr erheblicher Unterschied dieses Seminars von den übrigen besteht darin, daß die 12 Mitglieder in eine erste und zweite Classe getheilt sind, und vorzüglich Studirende darin aufgenommen werden, die wenigstens 1½ Jahre bereits studirt haben; geprüfte Schulamtscandidaten mit einem vortheilhaften Zeugnisse können auch darin Aufnahme finden. Die Seminaristen sind verpflichtet, den Cyklus pädagogischer Vorlesungen, welcher von Seiten des Directors gehalten wird, regelmäßig zu besuchen und Aufsätze pädagogischen Inhalts, in jedem Semester einen, einzureichen. Die praktischen Uebungen bestehen vornehmlich in Lectionen über einen vorher bestimmten Gegenstand mit Schülern, die der Director zu diesem Zweck in das Auditorium kommen läßt, nach deren Entfernung eine Beurtheilung der Lectionen durch die übrigen Mitglieder, zuletzt durch den Director, stattfindet. Zu weiterer selbständiger Ausbildung ertheilen die Seminaristen in einer Schule der Franckeschen Stiftungen Unterricht. Die Dauer der Mitgliedschaft ist für Studirende auf 2 Jahre, für Schulamtscandidaten auf 1 Jahr festgesetzt, die Stipendien für die Mitglieder (I. Classe 50 Thlr., II. Classe 30 Thlr.) sind geringer als bei den übrigen Seminarien. Die ganze Einrichtung nähert sich den Seminarien für Volksschulen; doch sind neuerdings wieder die Verhältnisse der Studirenden überwiegend berücksichtigt (Regulativ vom 18. Febr. 1856). — Die Provinz Sachsen enthält außerdem ein für die Vorbildung zum Lehramte sehr wichtiges Institut in dem 1856 eingerichteten mit dem Pädagogium des Klosters U. L. F. zu Magdeburg verbundenen Convict für 6 Candidaten der Theologie, welche das Zeugnis pro licentia concionandi mindestens mit dem Prädicate „gut" erworben haben und sich dem höheren Schulfache auf mehrere Jahre oder für immer widmen wollen. Der Zweck des Convicts ist, durch wissenschaftliche und praktische Anleitung Religionslehrer für die höheren Lehranstalten zu bilden, die zugleich befähigt sind, als ordent-

liche Mitglieder der Lehrercollegien auch anderweitigen wissenschaftlichen Unterricht zu ertheilen.

C. Das pädagogische Probejahr. Die zur Ausbildung von Lehrern für das höhere Schulfach getroffenen Veranstaltungen erwiesen sich für das wirklich vorhandene Bedürfnis bald sehr unzureichend. Das Verlangen nach geprüften Gymnasiallehrern war bis zur Mitte des dritten Decenniums unseres Jahrhunderts so lebhaft, daß ein jeder Candidat des höheren Schulamtes sogleich nach zurückgelegter Prüfung, oft lediglich auf Grund seines Zeugnisses, eine feste Anstellung, in der Provinz sogar als Oberlehrer, erhielt. Bis dahin hatte aber zugleich auch der obersten Schulbehörde die Erfahrung sich bemerklich gemacht, daß die eine Probelection, welche das Prüfungsreglement erforderte, nicht ausreichend war, um die praktische Brauchbarkeit der Candidaten und ihre Lehrgeschicklichkeit so genau kennen zu lernen, wie es für die betreffenden Behörden zur richtigen Würdigung derer, die sich zu einer Anstellung im gelehrten Schulfache melden, wünschenswerth und nothwendig ist. Deshalb veranlaßte das Ministerium unter dem 24. Sept. 1826 die Anordnung eines pädagogischen Probejahrs, nach welcher sämmtliche pro fac. doc. geprüfte Schulamtscandidaten fortan wenigstens ein Jahr lang bei einer höheren Schule sich im Unterrichten praktisch üben und hierin ihre Befähigung ausweisen sollten, bevor sie sich zu einer Anstellung im gelehrten Schulfache melden dürften (vgl. d. Art. Probejahr. D. Red.). Die Wahl der Schule sollte den Candidaten zwar freistehen, aber an keiner durften zugleich mehr als zwei angenommen, auch keinem Candidaten mehr als 8 wöchentliche Lehrstunden übertragen werden, wozu in außerordentlichen Fällen noch höchstens 6 Vicariatstunden kommen konnten; diese Stunden wurden in der Regel unentgeltlich ertheilt. Den Directoren blieb die Bestimmung der Classen, in welchen die Candidaten während eines halben oder ganzen Jahres die Stunden ertheilen sollten, überlassen, und jene sowohl als die Classenordinarien sollten die Lehrstunden der Candidaten oft besuchen und sich mit ihnen über ihre Unterrichtsweise freundschaftlich besprechen. Um sich mit dem Organismus der ganzen Anstalt bekannt zu machen und sich eine Anschauung der Unterrichtskunst erfahrener Lehrer zu erwerben, sollten die Candidaten während der ersten Monate ihres Probejahrs in den verschiedenen Classen ihrer Anstalt während der Tagesstunden, wo sie nicht selbst zu unterrichten hatten, hospitiren, und um sich in der pädagogisch-disciplinarischen Kunst zu üben, ihnen aus den Classen, in welchen sie zu unterrichten haben, von Zeit zu Zeit die besondere Aufsicht und Curatel über einzelne rohe, träge oder sonst verwahrloste Schüler übertragen werden. In allem übrigen sollten die Candidaten als wirkliche Lehrer betrachtet, und nach Ablauf des Probejahrs ihnen ein vom Director und den betreffenden Classenordinarien unterzeichnetes Zeugnis über den Grad der erlangten Lehrgeschicklichkeit und praktischen Brauchbarkeit ausgestellt werden. Seit 1832 wird den Candidaten selbst nur ein Attest über das Probejahr ausgefertigt, seit 1844 vom Director allein; das ausführliche Zeugnis dem Ministerio, seit 1858 dem betreffenden Schulcollegio eingereicht.

Diese Einrichtung, die zusammenfiel mit dem Zeitpunct, wo die höheren Schulen mit Lehrkräften hinreichend versehen waren, gab den geprüften Schulamtscandidaten einen wünschenswerthen Halt und zugleich Gelegenheit zu praktischer Ausbildung, aber sie legte den Directoren eine neue Verpflichtung und den betreffenden Lehranstalten eine oft schädliche Last auf. Die schon hinreichend in Anspruch genommenen Directoren mit wenigen Ausnahmen kümmerten sich um diese pädagogischen Durchläufer sehr wenig, die Classenordinarien gar nicht, und so brachte das Probejahr hauptsächlich nur den Nutzen eines Läuterungsprocesses, in dem sich die fähigen Lehrer von den unfähigen schieden.

Der Minister Eichhorn erließ deshalb unter dem 3. April 1842 eine neue Instruction über das Probejahr; nach dieser „muß der Candidat zuerst durch Hospitiren und Rücksprache mit den Directoren, Classen- und Fachlehrern eine Anschauung des ganzen Schulorganismus zu gewinnen suchen, 2) längere Zeit in denjenigen Classen, in welche

er eintreten soll, hospitiren und sich mit dem Lehrgange des Lehrers, den er vertreten, und mit dem Standpuncte der Schüler, welche er unterrichten soll, genau bekannt machen. 3) Bei der Wahl der ihm anzuvertrauenden Lehrfächer ist vorzugsweise auf sein Zeugnis Rücksicht zu nehmen. 4) Darf er nicht das ganze Jahr hindurch in einer und derselben Classe beschäftigt werden, sondern es ist ihm wenigstens im zweiten Semester Gelegenheit zu geben, seine Kräfte auch in anderen und höheren Classen, wenn auch nur in der Behandlung kürzerer Lehrabschnitte, zu versuchen. 5) Die Lehrer, welche der Candidat vertritt, haben sich fortwährend als die eigentlichen Lehrer des betreffenden Faches und der betreffenden Classe zu betrachten und daher zu Anfang allen Lectionen des Candidaten beizuwohnen, ihm nach den Stunden die etwa nöthigen Bemerkungen zu machen, und sobald ihm eine selbständigere Leitung der Classe vertraut werden kann, wenigstens wöchentlich einmal die Lectionen zu besuchen."

Diese Einrichtung wirkte, wo sie wirklich und mit Umsicht durchgeführt wurde, auf das vortheilhafteste, und während bei der früheren Einrichtung ein Theil der Schulamtscandidaten für das Lehrfach verloren gieng, so wurde nach dieser mit wenigen Ausnahmen ein jeder zu einem mit vielseitiger Erfahrung ausgerüsteten Schulmanne ausgebildet. Die Schüler wurden unsicherem Experimentiren von Neulingen nicht mehr preisgegeben, und der junge Lehrer gewann allmählich unter dem Schutze seines Leiters die nothwendige Auctorität, Sicherheit und Methode, die zur Uebernahme einer selbständigen Lehrthätigkeit nothwendig ist. Eine große Anzahl der tüchtigsten Lehrer, von denen viele bereits Directoren sind, haben auf diese Weise ihr Tirocinium im Lehrfache abgelegt. Die Ueberfüllung des höheren Lehramts mit geprüften Candidaten bis 1848 machte es leicht, diese Maßregel durchzuführen, da jeder Candidat es als besondere Gunst betrachtete, sein Probejahr sofort nach der Prüfung anzutreten, und sich dankbar erwies, nach dem Probejahre bis zu seiner definitiven Anstellung noch einige Zeit unentgeltlich unterrichten zu können. Ausländischen Candidaten wurde die Beschäftigung an höheren Lehranstalten sehr erschwert; die Circularverfügung vom 28. Mai 1851 machte noch Prüfung und Abhaltung des Probejahrs von der Genehmigung des Unterrichtsministers abhängig, und die Circularverfügung vom 27. Jan. 1852 bestimmte, daß ihnen nach dem Probejahre Hülfsleistungen an höheren Lehranstalten ebenfalls nur mit Genehmigung des Ministerii zu gestatten seien. Nach dieser Zeit trat aber ein großer Wendepunct in den Lehrerverhältnissen des pr. Staates ein. Es erwachte an vielen Orten ein großer Eifer für Errichtung oder doch Erweiterung höherer Lehranstalten; viele Lehrer schieden theils als emeriti, theils weil sie politisch compromittirt waren, aus dem Dienste, die günstigen Aussichten für befähigte Jünglinge in vielen industriellen Fächern entzogen dem Lehrfache manche seiner Jünger; so kam es, daß die noch kurz vorher in Ueberzahl vorhandenen Schulamtscandidaten in wenigen Jahren so verbraucht waren, daß nunmehr wieder nicht nur die geprüften Schulamtscandidaten sogleich als ordentliche Lehrer mit voller Stundenzahl gegen Remuneration beschäftigt wurden, sondern auch ungeprüfte, zwar mit dem Versprechen, binnen Jahresfrist ihre Prüfung abgelegt zu haben, aber ohne daß man auf die Erfüllung desselben halten konnte, weil es an Lehrkräften gebrach. Diesem Mangel wurde zum Theil durch Erleichterung der Anstellung ausländischer Candidaten, die zufolge der Cabinetsordre vom 27. Januar 1862 aus den norddeutschen Staaten her in großer Zahl erledigte Lehrstellen besetzten, abgeholfen, so daß seit 1864 die Beschäftigung ungeprüfter Schulamtscandidaten sehr erschwert, hingegen die der Probecandidaten sehr verbessert wurde, indem durch Rescript vom 14. Febr. bestimmt ward, daß sie für die nicht lediglich zu ihrer Ausbildung bestimmten Stunden als unbesoldete Hülfslehrer nicht in Anspruch genommen werden, sondern eine angemessene Remuneration erhalten, hingegen alle übrigen, die praktischen Unterrichtsübungen betreffenden Vorschriften hinsichtlich ihrer Anleitung und Beaufsichtigung wieder genauer befolgt werden sollten.

Das Probejahr kann an Gymnasien und Realschulen, dagegen an Progymnasien und höheren Bürgerschulen nur ausnahmsweise abgehalten werden. Die Mitglieder der Seminarien für gelehrte Schulen sind davon befreit. Bei der Pensionirung wird es der Dienstzeit nicht zugezählt. (S. Berl. Bl. f. Sch. u. Erz. 1863 Nr. 38).

Reiseunterstützungen für Lehramtscandidaten giebt es nur am französischen Gymnasium zu Berlin, wo zwei Stipendien zur Ausbildung von solchen in der französischen Sprache bestehen.

V. Lehrplan. Die Lehrverfassung der preußischen Gymnasien ist im Laufe der Zeiten denselben Schwankungen wie überall unterworfen gewesen, es ist daher hier im allgemeinen auf die Artikel Gelehrtenschulen, Gymnasium, Lectionsplan, Lehrplan zu verweisen und nur auf dasjenige näher einzugehen, was zu einer allmählichen Gleichstellung des Lehrplans aller preuß. Gymnasien geführt hat.

Die Einrichtung von Maturitätsprüfungen mußte zunächst eine Uebereinstimmung in dem dazu vorbereitenden Unterricht anbahnen. Die Section des öffentlichen Unterrichts beschloß zuerst 1810 eine allgemein gültige Unterrichtsordnung einzuführen, der auch die katholischen Schulen sich anschließen sollten, und indem diese allmählich zur Ausführung gebracht wurde, bestimmte die Ministerialverfügung vom 12. Nov. 1812, daß alle gelehrten Schulen, die das Entlassungsrecht zur Universität hatten, den Namen Gymnasien führen sollten. Die Ausarbeitung eines Normallehrplans wurde Süvern übertragen, der auch Fr. A. Wolf zur Begutachtung vorgelegte Lehrplan mehrmals umgearbeitet, in seinen Hauptbestimmungen 1816 als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung festgestellt, aber weder veröffentlicht noch zur allgemeinen Anwendung gebracht. Die Lehrpläne der Gymnasien behielten je nach der Individualität der Anstalten und ihrer Leiter noch lange eine große Verschiedenheit, und es galt für eine besondere Probe von der Geschicklichkeit der Dirigenten, in welcher Weise von ihnen der Lectionsplan angelegt wurde, wobei sie auf die örtlichen Verhältnisse, Anforderungen der Zeitumstände, Bedürfnisse ihrer Anstalten, Leistungsfähigkeit der vorhandenen Lehrkräfte diejenige Rücksicht nehmen konnten, welche bei richtiger und verständiger Leitung den Anstalten selbst nur heilsam ist. Ein großes Verdienst erwarb sich daher der Director des Friedr. Werderschen Gymnasiums Bernhardi durch die Veröffentlichung der Schulordnung für dasselbe im Programm von 1812, deren zweites Hauptstück Abschnitt 1. von der Organisation und den Massen des Unterrichts handelte. Darin stellte er über die Bildungsstufen des Gymnasiums Folgendes auf: „Ungeachtet das Gymnasium eine gelehrte Schule ist und von unten an die Organisation des Unterrichts nach dieser Seite gerichtet sein muß, so ist doch bei der dermaligen Lage der Schulorganisation darauf Rücksicht zu nehmen, daß auch diejenigen, welche zu Handwerken, dem mechanischen Geschäftsdienst und den Künsten im weitesten Verstande übergehen, gründlich und vollständig dazu vorbereitet werden. Zu diesem Zweck sind die sämmtlichen 8 Classen in drei Bildungsstufen getheilt, von denen die dritte und unterste die gründliche und zweckmäßige Vorbereitung für die niedern bürgerlichen Stände zum Zweck hat, die zweite überwiegend für die höheren bürgerlichen Stände bildet, die erste endlich den künftigen Studirenden die nöthigen Kenntnisse mittheilt." Nach diesem Grundsatze führte er die Lehrverfassung seiner Anstalt aus und bei dem Einfluß, den er in immer höherem Grade auf die Leitung des ganzen Unterrichtswesens gewann, wurde jene maßgebend für alle preußischen Gymnasien. Dieselben Grundsätze sprachen sich in der nicht veröffentlichten Unterrichtsverfassung von 1816 aus, nach welcher die Gymnasien die Bestimmung haben, „ihren Zöglingen nicht nur zu dem Maß classischer und wissenschaftlicher Bildung zu verhelfen, welches zum Verstehen und Benutzen des systematischen Vortrags der Wissenschaften auf Universitäten erforderlich ist, sondern sie auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten. Ihre unteren Classen geben indes auch denjenigen, welche nicht gerade für den Gelehrtenstand bestimmt sind, Gelegenheit, sich für

andere Berufsarten auszubilden, die mehr Kenntnisse erfordern, als die Elementarschulen oder niederen Stadtschulen gewähren können." Jedes Gymnasium sollte demnach conform der Schulordnung Bernhardis aus 3 Bildungsstufen mit 6 Classen bestehen, in der untersten VI, V, IV sollten die Schüler je 1 Jahr, in der mittleren III, II je 2 Jahr, in der obersten I 3 Jahr, also durchschnittlich vom 9. bis 19. Lebensjahre zubringen. Die Lehrobjecte waren so vertheilt: Latein in VI und V je 6 St., in jeder andern Classe je 8; Griechisch IV und III je 5 St., II und I je 7; Deutsch VI und V je 6, höher je 4 St.; Mathematik je 6 St.; Naturwissenschaften und Religionsunterricht je 2; Geschichte und Geographie je 3; Zeichnen obligatorisch bis III, Schreiben bis V. Die Gesammtzahl der Stunden sollte 32 betragen, außer denen für Hebräisch, Gesang und Turnen. Dem Französischen wurde keine Stelle eingeräumt, „weil der Zweck des Sprachunterrichts auf den allgemeinen Schulen schon durch die drei classischen Stammsprachen Europas, die griechische, römische und deutsche, vollständig erreicht werde." Zu dieser Ausschließung des Französischen trug ohne Zweifel der damalige Franzosenhaß bei, aus welchem auch Eltern ihre Kinder von der Theilnahme an diesem Unterrichte, der factisch aus dem Lectionsplan keines Gymnasiums verschwand und eine Anforderung des Abiturientenreglements blieb, dispensiren ließen. Ebenso hängt die Vermehrung der Stunden für das Deutsche mit der Zeitströmung zusammen; dem erwachten Nationalsinn und Studium der vergessenen älteren deutschen Literatur sollte auch auf den Gymnasien Rechnung getragen werden. Bemerkenswerth ist über den Religionsunterricht die Aeußerung: „Der preußische Staat ist ein christlicher, christlich muß daher auch der in den allgemeinen Schulen desselben ertheilte Religionsunterricht in seinem ganzen Umfange sein und darf durchaus nicht in einen allgemeinen Religionsunterricht hinübergespielt werden."

Der „für die Nationalbildung höchst wichtige" Turnunterricht sollte, „da die harmonische Ausbildung des Geistes und Leibes für jeden Menschen höchst wichtig ist, bei keiner Art von Schulen jemals fehlen." Die Reaction von 1819 verbannte aber diesen Unterricht auf lange Zeit aus allen öffentlichen Lehranstalten.

Im Zusammenhang mit einer auf harmonische Geistesbildung und sittliche Veredlung des ganzen Menschen gerichteten Unterrichtsordnung stand 1820 die Beseitigung des Parallel- oder Fachsystems, nach welchem Schüler mehreren Classen zugleich angehören konnten, an dessen Stelle das Classensystem zugleich mit der Bestellung von Ordinarien für jede Classe trat, wodurch die erziehliche Bedeutung der höheren Schulen erheblich gefördert wurde.

Obgleich der oben aufgestellte Lehrplan den altclassischen Sprachen einen gegen früher sehr beengten Spielraum, dagegen der modernen Geistesrichtung großen Einfluß einräumte, so war damit doch dem jetzt immer mehr überhand nehmenden Nützlichkeitsprincip und der zunehmenden Hinneigung zu den neueren Sprachen, namentlich der englischen, bei weitem nicht genug gethan, und wo nicht Bürger- und Realschulen neben den Gymnasien, oder Realclassen an denselben entstanden, wurden dem Drängen der Utilitarier mancherlei Concessionen, durch Dispensationen vom Griechischen, oder durch gesteigerte Anforderungen an die Leistungen in den Realien, nicht selten mit übertriebener Kraftanstrengung der Schüler, gemacht. Außer einzelnen Angriffen, die sich in Zeitschriften und Brochüren gegen die Gymnasien erhoben, traten auch wiederholentlich die schlesischen und preußischen Provincialstände 1831 und 1834 mit dem Antrage auf, wesentliche Abänderungen im Gymnasialunterricht zu machen und Gymnasien in höhere Bürgerschulen zu verwandeln. Dem schlesischen Landtagsabschiede vom 30. Dec. 1831 wurde deshalb ein Promemoria des Unterrichtsministers den Gymnasialunterricht für Jünglinge, die sich nicht dem gelehrten Stande widmen wollen, betr. beigefügt. In diesem Actenstücke wird eingehend die Bedeutung jedes Unterrichtsgegenstandes entwickelt. „Es ist eine der nöthigen Begründung entbehrende Voraussetzung," heißt es in dessen Eingang, „daß das Unterrichtssystem in den Gymnasien bloß

auf solche Schüler, die sich den Universitätsstudien widmen wollen, berechnet und nicht geeignet sei, jede geistige Fähigkeit zu entwickeln. Die Lehrgegenstände der Gymnasien, und zwar in der Stufenfolge und in dem Verhältnisse, worin sie in den verschiedenen Classen der Gymnasien gelehrt werden, machen die Grundlage jeder höheren allgemein menschlichen Bildung aus, und die Erfahrung von Jahrhunderten, sowie das Urtheil aller stimmfähigen Männer spricht dafür, daß gerade die in den Kreis des Gymnasialunterrichts aufgenommenen Lehrgegenstände vorzüglich geschickt sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte und Fähigkeiten der Jugend zu wecken, zu entwickeln und zu kräftigen."

Ein allerhöchsten Orts mehr, als er wegen seiner Ungründlichkeit und Uebertreibungen verdiente, beachteter Aufsatz des Medicinalraths Lorinser in der medicinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen (s. d. Art. Lorinser), rief eine große Zahl von Widerlegungen hervor und vom Unterrichtsministerium wurde sogar jeder Gymnasiallehrer zu schriftlichen Gutachten aufgefordert, welche auch bis zu einer nicht zu überwältigenden Masse einliefen und mehr oder weniger beachtet die Circularverfügung vom 24. Oct. 1837, verfaßt von Joh. Schulze, hervorriefen. Aus den gutachtlichen Berichten sämmtlicher Provincialschulcollegien hatte das Ministerium die erfreuliche Ueberzeugung gewonnen, daß in den Gymnasien der Gesundheitszustand der Jugend im allgemeinen recht befriedigend, und in der bisherigen Einrichtung dieser Lehranstalten kein hinreichender Grund zu der beunruhigenden Anklage Lorinsers vorhanden sei. Indes führte dieser Kampf zur Aufstellung folgenden Normallehrplans:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Lateinisch	10	10	10	10	10	8
Griechisch	—	—	6	6	6	6
Deutsch	4	4	2	2	2	2
Französisch	—	—	—	2	2	2
Religion	2	2	2	2	2	2
Mathematik	—	—	3	3	4	4
Rechnen und geometr. Anschauungslehre	4	4	—	—	—	—
Physik	—	—	—	—	1	2
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	2
Geschichte und Geographie	3	3	2	3	3	2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—
Schönschreiben	3	3	1	—	—	—
Gesang	2	2	2	2	—	—
	32	32	32	32	30	30
Hebräisch	—	—	—	—	2	2

Dieser allgemeinen Uebersicht gemäß sollte für jedes Gymnasium unter Berücksichtigung seiner eigenthümlichen Verhältnisse und des wechselnden Bedürfnisses seiner einzelnen Classen alljährlich ein Lectionsplan festgestellt und demselben eine genaue Abgrenzung der Zielleistungen für jede Classe und jedes Fach beigefügt werden. „Wenn hiernach in Hinsicht des Lectionsplans der einzelnen Gymnasien eine freie Bewegung innerhalb der allgemeinen Vorschrift ausdrücklich gestattet wurde, so durfte andrerseits für die Religionslehre, für die Sprachen und die Werke des classischen Alterthums und für die Mathematik, welche in ihrer lebendigen Gemeinschaft vorzüglich geeignet sind, den wesentlichen Zweck des Gymnasialunterrichts zu verwirklichen, die ihnen bestimmte wöchentliche Stundenzahl nicht vermindert, und die Stelle, welche ihnen als den Hauptgliedern des Organismus gebührt, nicht verrückt werden." Es war ein richtiger Blick in die Anforderungen des Lebens, daß den Directoren und ihrer richtigen

Würdigung der Bedürfnisse eine gewiße freie Bewegung gestattet wurde. Der Anfang des Französischen erst in Tertia machte den Unterricht hierin fast fruchtlos, für die Naturbeschreibung fehlten Lehrer, 2 Stunden für Geschichte in Prima waren unzulänglich, wenn man diesen wichtigen Gegenstand nicht gerade in der obersten Classe ganz oberflächlich behandeln wollte; so ließen es denn die Schulbehörden zu, daß das Französische bereits in Quinta begonnen, die Zeit für Naturbeschreibung der Geographie zugelegt, die Stundenzahl in Secunda und Prima auf 32 vermehrt wurde, und andres nach dem zweckmäßigen Ermessen der Directoren, woraus bei der einsichtigen Beaufsichtigung der Schulbehörden auch keine Nachtheile entstanden.

Auf Grund der in den letzten 20 Jahren gemachten Erfahrungen und der veränderten Unterrichtsbedürfnisse wurde durch Ministerialverfügung vom 7. Jan. 1856 ein modificirter Normallehrplan der Gymnasien aufgestellt, welcher eine Verminderung der Stunden und eine größere Concentration des Unterrichts bezweckte.

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	2	2	2	2	2	3
Lateinisch	10	10	10	10	10	8
Griechisch	—	—	6	6	6	6
Französisch	—	3	2	2	2	2
Geschichte und Geographie	2	2	3	3	3	3
Mathematik und Rechnen	4	3	3	3	4	4
Physik	—	—	—	—	1	2
Naturkunde	(2)	(2)	—	2	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—
Schreiben	3	3	—	—	—	—
	28	30	30	30	30	30

Die Aufnahme in VI erfolgt vorschriftsmäßig erst nach vollendetem 9. Lebensjahre; Vorkenntnisse sind geläufiges Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift, eine leserliche Handschrift, Fertigkeit, Dictirtes ohne grobe Fehler nachzuschreiben, und Kenntnis der 4 Grundrechnungsarten. Die Cursusdauer blieb wie nach der Circularverfügung vom 24. Okt. 1837: für VI, V, IV je ein Jahr, für III, II, I je 2 Jahr, für III und II nach Umständen auch kürzere Zeit.

Im Lateinischen werden in den drei Oberstufen des Gymnasiums: Cäsar, Curtius, Livius, Cicero, Quintilian, Sallust, Tacitus, von Dichtern Ovid, Virgil und Horaz gelesen; Cäsar und Curtius in der Regel ganz, von den übrigen das für die Schüler Angemessenste, so daß natürlich dieselben Abschnitte in einem gewißen Turnus wiederkehren müßen, aber es darf die Neigung des Lehrers zu größerer Abwechslung bei der Lectüre den Schülern nicht das für sie Angemessene entziehen. Auch werden zwei Prosaiker selten, zwei Dichter nie in derselben Classe neben einander gelesen. Bestimmte Schulausgaben sind nicht vorgeschrieben; der zweckmäßige Versuch, für alle Schüler einer Classe dieselben vorzuschreiben, scheitert an dem Widerstand der Eltern. Am häufigsten werden empfohlen und sind im Gebrauch die Weidmannschen und Teubnerschen Ausgaben.

In der Prima, bisweilen auch in der Obersecunda werden freie lateinische Aufsätze gemacht, halbjährlich 4—6. Der Gebrauch der lateinischen Sprache blühte in den beiden ersten Decennien dieses Jahrhunderts noch bedeutend, selbst die alte Geschichte wurde in derselben vorgetragen, so daß es Tage gab, wo man auf der Schule nur lateinisch sprach. Mit der hierauf eintretenden Vorliebe für die Realien und demgemäß auch für die sachliche Interpretation der alten Schriftsteller, trat das Lateinisch-

sprechen immer mehr zurück, wurde sogar für Pedanterie gehalten und deshalb auch von den jüngeren Philologen nicht mehr geübt, so daß es ungeachtet der dringenden Anempfehlung für künftige Mediciner (Circularrescript vom 7. Jan. 1826) und Juristen (Circularrescript des Justizministers vom 13. März 1826) auf vielen Gymnasien ganz verschwand. Das Abiturientenprüfungsreglement von 1834 verfügte von neuem, daß die Prüfung im Lateinischen in dieser Sprache erfolgen und dabei den Einzelnen Gelegenheit gegeben werden solle, stellenweise in zusammenhängender Rede ihre erlangte Fertigkeit im mündlichen lateinischen Ausdruck zu zeigen. Die Circularverfügung vom 12. Jan. 1856 dehnte diese Bestimmung auch auf die Prüfung im Griechischen aus, aber es fehlt zur Wiederbelebung des Lateinischsprechens ebenso an darin geübten Lehrern wie an Empfänglichkeit dafür selbst in den gelehrten Kreisen, welche sich dafür bemühen, aus welchem Bestreben die Verfügung vom 24. Dec. 1861 entsprungen ist, daß in die Maturitätszeugnisse der Theologen ein Vermerk über den im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache erlangten Grad von Fertigkeit und eine Mahnung an die Geprüften, die Uebung im lateinisch Sprechen nicht zu vernachlässigen, aufzunehmen sei.

Griechisch. Die Lectüre der Classiker beginnt in Obertertia mit Xenophons Anabasis und hält sich innerhalb der attischen Prosa, meist sich beschränkend auf Xenophon, Demosthenes, Platon, Thukydides, wozu in II Homer, in I Sophokles treten. Es wird hierbei nach denselben Grundsätzen wie bei der lateinischen Lectüre verfahren. Die in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts vorgekommenen Uebertreibungen in diesem Gebiete, indem an einzelnen Gymnasien sogar Pindar, Aristophanes und Aeschylus den Lehrstoff bildeten, wurden durch das Ministerialrescript vom 11. Dec. 1828 auf ein geringeres Maß, die Aufgabe, einen Schriftsteller wie Homer und Xenophon ohne erheblichen Anstoß zu verstehen, und auf das Lesen einzelner Tragödien des Sophokles und Euripides, sowie der leichteren Dialoge Platons beschränkt und eine Auswahl aus Thukydides nur bei solchen Schülern gestattet, die schon zu einer ausgezeichneten Fertigkeit im Verstehen des Xenophon gelangt seien. Die Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Griechische sollten nur die Schüler in der richtigen Anwendung der erlernten grammatischen Regeln befestigen. Demgemäß wird meistens wöchentlich eine Stunde auf Anfertigung von Exercitien oder Extemporalien verwendet. Auf die Extemporalien in beiden Sprachen, bei welchen das Dictat des Lehrers sogleich in diesen niedergeschrieben werden muß, wird das meiste Gewicht gelegt und nach ihnen der wechselnde Platz des Schülers in der Classe bestimmt.

Mathematik. Der Unterricht wurde, so lange dafür 4 wöchentliche Stunden bestimmt waren, je nach der Ansicht des betr. Lehrers und der Zustimmung des Directors, entweder so getheilt, daß im ersten Halbjahr vorzugsweise Geometrie, im zweiten Arithmetik getrieben ward, oder daß man jedem Objecte zwei Stunden widmete; aber seitdem (1856) der Mathematik in Quarta und Tertia nur 3 wöchentliche Stunden zufallen, wird entweder in jedem Semester nur in einem Objecte unterrichtet und die Bewahrung des anderen bis zur Versetzung dem Fleiße des Schülers und gelegentlichen Repetitionen überlassen, oder es tritt auf den verschiedenen Lehrstufen bald die Geometrie, bald die Arithmetik mehr in den Vordergrund.

Der Unterricht im Hebräischen, Gesang und Turnen fällt außer der Schulzeit, ebenso der für die mittleren und oberen Classen facultative im Zeichnen. Abweichungen von diesem Lehrplane sind nur mit Genehmigung der Schulbehörden da gestattet, wo die provinciellen und geographischen Verhältnisse der Anstalten oder einzelne an Statuten und Stiftungen geknüpfte Bedingungen es erheischen. Jedoch ist folgende Beweglichkeit gestattet, 1) daß in den beiden untersten Classen, wo vorausgesetzt wird, daß der lateinische und deutsche Unterricht in einer Hand liege, die Zahl der deutschen Stunden nach Bedürfnis vermehrt werde; 2) daß, wo es an einem geeigneten Lehrer für den naturgeschichtlichen Unterricht fehlt, in VI und V die dafür an-

gesetzte Zeit zur Vermehrung der für Geographie und Rechnen, in III der für Geschichte und das Französische bestimmten Stunden verwandt werde.

Die philosophische Propädeutik ist als besonderer Unterrichtsgegenstand nicht mehr angegeben, der wesentliche Inhalt derselben, namentlich die Grundlehren der Logik können mit dem deutschen Unterricht in I verbunden werden. Es bleibt auch den Provincialschulcollegien überlassen, wo sie es für angemessener erachten, die nothwendige Berücksichtigung des Inhalts der philosophischen Propädeutik einem philologischen oder dem mathematischen Lehrer zu übertragen, die Stundenzahl desselben um eine zu vermehren, wobei dann die Zahl der deutschen Stunden auf 2 beschränkt wird. Eine Dispensation vom Griechischen bleibt nur zulässig, wo in kleineren Städten das Gymnasium auch das Bedürfnis derer erfüllen muß, welche sich nicht für ein wissenschaftliches Studium oder einen Lebensberuf, zu welchem eine Gymnasialbildung erfordert wird, vorbereiten, sondern die für einen bürgerlichen Beruf nöthige allgemeine Bildung erwerben wollen.

„Die Befolgung des allgemeinen Lehrplans," sagt die Verf., „kann erst dann die beabsichtigte Wirkung an der den Gymnasien anvertrauten Jugend hervorbringen, wenn die Lehrer einer Anstalt davon durchdrungen sind, daß ihr Werk ein gemeinsames ist, bei dem die Thätigkeit des einen an der Thätigkeit des anderen Lehrers ihre nothwendige Ergänzung findet und deshalb in Zusammenhang mit derselben stehen muß." „Es kann nicht gebilligt werden, daß die Lehrer bei ihrem Vortrage und Unterrichtsplan auf das eingeführte Lehrbuch, Geschichtstabellen 2c. geringe oder keine Rücksicht nehmen, sondern sich wesentliche Ueberschreitungen und Abweichungen von demselben erlauben, so daß es den Schülern den beabsichtigten Nutzen, welcher besonders auch in der Vertrautheit mit einem Stoff von bestimmt begrenztem Umfang besteht, nicht gewähren kann."

Eine erneute Sorgfalt wendet das Ministerium den schriftlichen Arbeiten zu, deren Beschränkung auf das rechte Maß schon eine Circularverfügung vom 20. Mai 1854 gefordert hatte. Es wird den Directoren zur Pflicht gemacht, namentlich von der Beschaffenheit der Themata zu Aufsätzen, sowie von den schriftlichen Aufgaben überhaupt häufiger Kenntnis zu nehmen und darin jeder Ueberladung und Unangemessenheit vorzubeugen.

Um den Schülern Gelegenheit zu geben, bei ihrem Abgange zur Universität eine möglichst umfassende, jedoch die Grenzen der Gymnasialbildung nicht überschreitende Bekanntschaft mit den vorzüglichsten Erscheinungen auf dem Gebiet der altclassischen Literatur mitzunehmen, wurde die am Gymnasium zu Danzig für die oberen Classen eingerichtete Privatlectüre durch Circularrescript vom 11. April 1825 allen Gymnasien anempfohlen und bis jetzt auch, wenigstens von einem großen Theile derselben, beibehalten, deren Nützlichkeit freilich neben der überwachenden Sorge des Directors ein williges Eingehen der betr. Lehrer bedingt. Jedenfalls aber übt die Erweckung einer neben den Schulaufgaben aus eigner Neigung betriebenen Privatthätigkeit den heilsamsten Einfluß auf eine selbstthätige Erfassung der künftigen Universitätsstudien, wie es die Erfahrung vielfach bethätigt.

Der Religionsunterricht hat seit 1815 eine immer größere Bedeutung auf den höheren Schulen gewonnen. In dem Prüfungsreglement von 1812 war für die Religionskenntnisse der Schulamtscandidaten gar keine Bestimmung enthalten. Die Circularverfügung des Schulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 4. August 1826, welche lange Zeit maßgebend geworden ist, fand daher zwar nicht wenige für den Religionsunterricht geeignete Lehrer vor, da damals der größte Theil derselben Theologie studirt hatte, aber wenige durch ein Prüfungszeugnis dazu qualificirte, da erst 1824 eine Prüfung der Schulamtscandidaten in den Religionskenntnissen angeordnet worden war. Der lebendige und aufrichtige religiöse Sinn jener Zeit führte von selbst dahin, den Religionsunterricht den wichtigsten Lehrfächern wenigstens gleich zu stellen und darzuthun, daß

ein vorzüglich hoher Werth darauf gelegt werde. Für den bei dem Unterricht zu befolgenden Plan wurde die Andeutung für genügend erachtet, daß in den unteren Classen vorzugsweise biblische Geschichte durchgenommen, und zugleich das Auswendiglernen der Hauptstücke des Katechismus nebst Beweisstellen und hierauf sich beziehender Kirchenlieder nicht aus der Acht gelassen, in den mittleren zu einem zusammenhängenden Vortrage der christlichen Religionswahrheiten, insonderheit nach dem lutherischen Katechismus übergegangen, in den obern Classen aber nächst Mittheilung einer Einleitung in die Bücher der heiligen Schrift und einer Geschichte der christlichen Kirche zu einem ausführlichen Vortrage über genannte Lehren der christlichen Religion vorgeschritten und eine besondere Aufmerksamkeit auf das Lesen und Erklären ganzer Abschnitte und Bücher der heiligen Schrift gerichtet werden müße. Zu Religionslehrern waren gelegentlich in einzelnen Fällen, namentlich aber in den Directoreninstructionen seit 1824 die Classenordinarien anempfohlen, deshalb wurde diesen auch der Religionsunterricht möglichst übertragen. Wichtig für die noch späterhin unter dem Ministerium v. Altenstein leitenden Grundsätze ist das dem 4. preußischen Landtagsabschiede vom 3. Mai 1832 beigefügte Promemoria des Unterrichtsministeriums. Der Landtag hatte die Anstellung von wissenschaftlich ausgebildeten Lehrern, welche anerkannt religiöse Geistliche seien, gewünscht. Hierauf erwiderte der Minister: „Immer habe ich Bedenken getragen, diese Einrichtung bei allen evangelischen Gymnasien zu treffen und zu einer allgemeinen zu machen, weil dadurch den Gymnasiallehrern das trefflichste Mittel genommen würde, auch sittlich-religiös bildend auf ihre Schüler einzuwirken, in eine innere Seelengemeinschaft mit ihnen zu treten und so auf ihr ganzes Leben einen segensreichen Einfluß zu gewinnen." Unter dem Ministerium Eichhorn wurde 17. Aug. 1842 verfügt, daß die Religionsstunden auf den Gymnasien nur frommen Candidaten anvertraut werden und die Schulvorstände, falls sie wegen dazu tauglicher Männer in Verlegenheit wären, sich an die evangelische Pastoralhülfsgesellschaft in Berlin wenden sollten, welche bei einer reichen Auswahl die Mittel besäße, wodurch eingehenden Gesuchen der Art stets aufs beste entsprochen werden könnte. Von diesem Vorschlage wurde wenig Gebrauch gemacht, die Bestimmungen über das Prüfungsreglement zeigen aber von 1848 an ein stets gesteigertes Bemühen der Unterrichtsbehörde, den höheren Schulen qualificirte Religionslehrer außerhalb des geistlichen Standes zu verschaffen. Eine 1854 eingeforderte Nachweisung der in dieser Beziehung vorhandenen Lehrkräfte und über die Qualification und Berechtigung der den Religionsunterricht ertheilenden Lehrer führte dazu, diesen Unterricht manchem zwar durch kein Prüfungsattest nicht, aber erfahrungsmäßig wohlgeeigneten Lehrer zu entziehen und zum Theil in die Hände von Candidaten zu legen, welche zwar Religionskenntnisse besaßen, auch allenfalls beibrachten, aber nicht im Stande waren, mit ihren Schülern in eine innere Seelengemeinschaft zu treten. Neuerdings (Verfügung des Schulcollegiums vom 5. Juli 1865) ist den Directoren der Provinz Brandenburg auf den Wunsch des k. Consistoriums aufgegeben worden, jedesmal bei Einreichung des Lectionsplans die Lehrer übersichtlich namhaft zu machen, welche Religionsunterricht ertheilen, und den Umfang der durch Zeugnisse nachgewiesenen Qualification derselben sowie die Classen zu bezeichnen, in welchen ihnen der Unterricht anvertraut ist.

Die kirchlichen Katechisationen werden von den Schülern ein bis zwei Jahre besucht; vor 1856 fielen die Religionsstunden meist in dieselbe Zeit mit dem Confirmandenunterricht, so daß die Katechumenen an dem Religionsunterricht nicht theilnehmen konnten. Seitdem durch den neuen Normallehrplan die Zahl der obligatorischen Stunden auf 30 vermindert ist, hat jene Spaltung aufgehört. (Vergl. Berliner Blätter für Schule und Erziehung. 1861. Nr. 17.)

Ein Schulgottesdienst und tägliche Morgen- und Abendandachten finden nur auf Pensionaten und Alumnaten statt, für die anderen Lehranstalten wird im Circularrescript vom 4. August 1826 anempfohlen, thunlichst auf gemeinschaftlichen Besuch

des Gottesdienstes zu halten, ohne daß dabei irgend ein Zwang oder auch nur eine peinliche Controle angewandt wird. Die Anordnung des Beginns und Schlusses der Ferien, zufolge Ministerialrescripts vom 2. April 1853, daß der würdigen Feier der Sonn- und Festtage nicht durch Verwendung derselben zu Reisen von Seiten der Schüler Eintrag geschehe, hat ihren Zweck nicht erreicht, und ist neuerlich durch die Schulbehörden selbst wieder außer Wirksamkeit gesetzt. Eine gemeinsame Abendmahlsfeier der Lehrer mit den Confirmirten ist nur auf Alumnaten anempfohlen, an den übrigen Lehranstalten beschränkt sie sich, wo sie stattfindet, fast lediglich auf die ungezwungene Theilnahme der Schüler, deren Eltern nicht am Schulorte wohnen.

Der Turnunterricht ist zufolge der Cabinetsordre vom 6. Juni 1842 wieder als ein nothwendiger und unentbehrlicher Bestandtheil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volkserziehungsmittel aufgenommen worden. Die Gymnastik sollte demgemäß dem Ganzen des Erziehungswesens angereiht, mit den öffentlichen Lehranstalten verbunden, unter die Aufsicht der Directoren derselben gestellt, und dafür gesorgt werden, daß die körperlichen Uebungen in gehöriger Vollständigkeit, aber mit der durch den Zweck bedingten Einfachheit und mit Entfernung alles Entbehrlichen und bloßen Schaugepränges vorgenommen werden. Der auf der 1851 errichteten k. Centralturnanstalt ertheilte Unterricht steht in engem Zusammenhange mit dem gegenwärtig in der Armee zur Anwendung gebrachten System der militärischen Ausbildung des Soldaten, und es wird mit Recht Werth darauf gelegt, daß durch den richtigen Betrieb der Gymnastik in den Schulen die Wehrhaftmachung des Volks gefördert werde. — Die Einfügung des Turnunterrichtes in den Schulorganismus hat in kleineren Städten, wo die Entfernungen gering und der disponible Flächenraum groß ist, keine Schwierigkeiten gehabt, aber in größeren Städten, namentlich in Berlin, ist bei allem Enthusiasmus, mit welchem die Sache aufgenommen worden ist und betrieben wird, doch die Ausführung ungemein schwierig geblieben. Da die Verfügung vom 6. Juni 1842 die Theilnahme der Schüler an den Leibesübungen lediglich von dem freien Ermessen der Eltern oder ihrer Stellvertreter abhängig macht, wird hier an vielen größeren Lehranstalten, welche selbst $^3/_4$ Stunden von dem betreffenden Turnplatz entfernt liegen und deren Schüler durch die weite Stadt zerstreut wohnen, der angeordnete Turnunterricht höchstens vom vierten Theile der Schüler ungeachtet aller von der Schule selbst darauf verwandten Sorgfalt regelmäßig besucht.

Der stenographische Unterricht ist seit 20 Jahren, namentlich nach dem Stolzeschen System und durch die Bemühungen seiner Anhänger, auch auf den höheren öffentlichen Lehranstalten in Privatcursen oder von einzelnen Schülern privatim vielfach betrieben worden, auch haben städtische Schulpatrone mehrfach zur Einführung desselben wenigstens als facultativen Gegenstandes bereits Geldmittel bewilligt, selbst das Abgeordnetenhaus hat am 27. Juni 1862 auf Veranlassung der vielen (30) Petitionen an dasselbe die Einführung der Stenographie als facultativen Unterrichtsgegenstandes der K. Staatsregierung zur Berücksichtigung überwiesen; dessen ungeachtet hat die Unterrichtsbehörde die Einführung dieses neuen, doch überwiegend mechanischen und ganz particulären Zwecken dienenden Lehrgegenstandes nicht genehmigt, wohl aber auf Verlangen Classenzimmer zur privaten Betreibung desselben bewilligt. —

An einigen Anstalten führen die Lehrer ihre Schüler durch mehrere Classen, doch nur als seltene, sich meist nicht bewährende Ausnahme, weil diese Einrichtung zwar zu einer genaueren Kenntnis der Schüler, aber für diese bald zu einer ermüdenden Eintönigkeit auch unter dem besten Lehrer führten.

VI. Die Realschulen und höheren Bürgerschulen. Es gehört nicht hierher, über den Begriff und die Bestimmungen der Realschulen überhaupt zu sprechen, darüber wird in einem besonderen Artikel dieser Encyklopädie gehandelt werden, sondern welche Zustände und Schicksale diese Gattung der Schulen im preußischen Staate ge-

habt hat. Den Namen hat zuerst der Diakonus Chr. Semler in Halle gebraucht und 1738 eine von der k. Regierung und der Berliner k. Societät der Wissenschaften gebilligte „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule" von kurzem Bestande errichtet. Die meiste Bedeutung für Preußen gewann die von J. Jul. Hecker 1747 in Berlin gestiftete dadurch, daß sie nach verschiedenen verfehlten Experimenten und zeitweisem Herabsinken zu einer Elementarschule gewöhnlicher Art durch den Director des mit ihr verbundenen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums A. Spillecke seit 1822 eine Organisation erhielt, wodurch sie die Forderungen einer freien Menschenbildung mit denen des praktischen Berufslebens verbinden sollte. Die preußischen Gymnasien hatten zwar stets die Grundlage jeder höheren Menschenbildung enthalten sollen, aber es trat jetzt die Zeitrichtung ein, welche sich von den alten bewährten Bildungsmitteln abwandte und das Heil, wenigstens für alle nicht Universitätsstudien Erstrebenden, in denjenigen suchte, welche die sogenannten Realien boten. Die folgende chronologische Uebersicht giebt die Einzelnheiten hierfür. Die Hoffnungen, welche man namentlich im gewerbtreibenden Publikum an diese Schulen geknüpft hatte, erfüllten sich nicht. Das 1829 aus der alten cölnischen Schule zu Berlin besonders auf Betrieb des damaligen Oberbürgermeisters v. Bärensprung gebildete Realgymnasium wandelte sich allmählich bis 1849 in ein gewöhnliches Gymnasium mit geringen Modificationen des Lehrplans um, und die Realschulen nahmen den altsprachlichen Lehrstoff in immer größerer Ausdehnung wieder auf. Dazu herrschte bei gleichen Berechtigungen, Eintritt in das Post-, Forst- und Baufach, höheren Militärdienst ꝛc., welche an die 1832 eingeführten Entlassungsprüfungen geknüpft waren, doch eine große Verschiedenheit in den Leistungen der einzelnen Schulen, namentlich der Provincialstädte. Noch größere Unzuträglichkeiten erwies die zum Theil mit der Gymnasial-Abiturientenprüfung gleichgestellte Berechtigung für einzelne Fächer, denn es kam vor, daß Schüler von Realschulen, die nach wohlbestandener Abiturientenprüfung zu Gymnasien übergiengen, hier in Obertertia eintraten und abgesehen von dem gänzlichen Mangel des Griechischen auch im übrigen nur den Anforderungen dieser Classe entsprachen. Es war daher eine neue Organisation dieser Schulen nothwendig, welche nach Einforderung der Gutachten der Provincialbehörden durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen und die höheren Bürgerschulen vom 6. Oct. 1859 ausgeführt wurde. Die darüber mit Erläuterungen (Berlin bei Wiegandt und Grieben) erschienene Denkschrift enthält A. für die Realschulen 1) den Lehrplan und die innere Gliederung; 2) das Reglement für die Abiturientenprüfung; 3) die Unterscheidung der Realschulen und die Berechtigungen. B. Die höheren Bürgerschulen. Die erläuternden Bemerkungen hierzu geben an: „Die Real- und höheren Bürgerschulen haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Facultätsstudien nicht erforderlich sind. Für ihre Einrichtungen ist daher nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die nothwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Lebensberufs bildet. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie theilen sich in die Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden, und die Realschulen haben dabei eine coordinirte Stellung zu den Gymnasien angenommen."

Die Realschulen erster und zweiter Ordnung unterscheiden sich im wesentlichen dadurch, daß auf diesen nach den besonderen localen Bedürfnissen das Lateinische zu

den facultativen Lehrgegenständen gerechnet werden kann, daß sie den Cursus der III und II je auf ein Jahr beschränken und für die Pensa in mehreren Gegenständen ein geringeres Maß annehmen können, wogegen auch die Anforderungen der Schulbehörden an die Lehrkräfte, Lehrmittel und Dotation geringer sind.

Der Lehrplan für die Realschulen erster Ordnung ist folgender:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	4	4	3	3	3	3
Lateinisch	8	6	6	5	4	3
Französisch	—	5	5	4	4	4
Englisch	—	—	—	4	3	3
Geographie und Geschichte	3	3	4	4	3	3
Naturwissenschaften	2	2	2	2	6	6
Mathematik und Rechnen	5	4	6	6	5	5
Schreiben	3	2	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	3
	30	31	32	32	32	32

Mehrere Realschulen zweiter Ordnung schließen das Lateinische aus, von welchen die beiden den Namen „städtische Gewerbsschulen" führenden zu Berlin die bedeutendsten sind. Sie vermehren dafür die Stunden für Deutsch und Französisch, Mathematik, Rechnen, Naturwissenschaften und Zeichnen.

Die mit Gymnasien unter einer Direction verbundenen Realschulen dürfen mit denselben außer einer Vorschule nur die Classen VI und V gemein haben. Die Gemeinsamkeit in den Lehrern, der Disciplinarordnung, dem Schullocal, den Gesang- und Turnübungen, den Schulandachten, kirchlichen und anderen Feiern hat auf die Realabtheilungen immer einen guten Einfluß ausgeübt.

Den Namen „höhere Bürgerschulen" führten vor 1859 viele Realschulen, seitdem versteht man von diesen solche darunter, welche nur 5 Classen bis Secunda incl. haben, aber sonst vollständig nach der Instruction für Realschulen eingerichtet sind. Das auf ihnen erworbene Zeugnis der Reife berechtigt zum Eintritt in Prima einer Realschule erster Classe und zum einjährigen freiwilligen Militärdienst.

VII. Allgemeines. Die folgende chronologische Uebersicht der höheren Schulen wird zeigen, in welchen Zeitläuften und mit wie schnellem Steigen in den letzten Decennien sie entstanden sind und sich weiter entwickelt haben, und welchen Wetteifer dabei Staat, Communen und Genossenschaften gezeigt haben. Die Zunahme der Bevölkerung und der wachsende Bildungstrieb vermehrt die Frequenz der höheren Schulen in einem mit ihrer Zahl noch immer in keinem Verhältnis stehenden Maße. Obgleich eine Schülerzahl, welche Director und Lehrer nicht mehr übersehen, noch weniger leiten und bilden können, ein unzuläßiger Uebelstand ist, so ist doch eine allgemeine gesetzliche Bestimmung über die in den einzelnen Classen und den ganzen Anstalten zuläßige Schülerzahl noch nicht vorhanden. Im allgemeinen gilt als Norm für die Gymnasien, und wird ausnahmsweise bei einzelnen, zwar mit Herbeiführung nicht unerheblicher Inconvenienzen, angewendet, daß in I und II nicht über je 40, in den übrigen Classen nicht über je 50 Schüler, auf den Realschulen in den oberen Classen je 30, in den mittleren je 40, in den unteren je 50 sitzen sollen. Die mindere Zahl für die Realschulen ist deshalb angenommen, weil die für den Unterricht in denselben vielfach zu verwendenden Anschauungsmittel sonst für einen großen Theil der Schüler nutzlos werden. Bei dauernd vorhandener größerer Schülerzahl sollen in den betr. Classen Parallelcötus eingerichtet werden. Die Genehmigung zur Errichtung einer höheren

Schule wird einer Commune erst auf die Nachweisung ertheilt, daß für das Elementarschulwesen des Orts ausreichend gesorgt, und in Bezug auf das Local und die ganze Dotation der hohen Schule den Anforderungen genügt ist. Eine besondere Ehre haben hierbei viele Communen in die Erbauung stattlicher Schulgebäude gesetzt.

Das Schuljahr beginnt nach der Verschiedenheit der provinciellen und localen Verhältnisse oder des Herkommens zu Ostern oder zu Michaelis, bei allen katholischen höheren Lehranstalten und ziemlich allgemein in den beiden westlichen Provinzen zu Michaelis, bei den evangelischen meist zu Ostern. Bei jenen geschieht die Aufnahme neuer Schüler und die Versetzung in die höheren Classen in der Regel nur einmal, im Herbst. Obgleich Jahrescurse didaktisch und pädagogisch für zweckmäßiger erachtet werden, so hat doch die Unterrichtsverwaltung bisher nicht eine durchgängige Gleichmäßigkeit darin eingeführt, sondern die realen Verhältnisse berücksichtigt. Wo sich, wie in größeren Städten, die Schüleraufnahme nicht auf einen Termin im Jahre beschränken läßt, geschieht sie zu Ostern und Michaelis, was dann auch zweimalige Versetzungen im Jahre und zwei Abiturientenprüfungen zur Folge hat.*)

Mit dem Schuljahr hängt zum Theil die Bestimmung der Schulferien zusammen. Die Gesammtdauer derselben ist durch Ministerialverfügung vom 6. Nov. 1858 auf 10½ Wochen im Jahre bestimmt. Bei den evangelischen Schulen der östlichen Provinzen fallen die 4 Wochen Hauptferien in den Juli, außerdem 2 Wochen nach dem Schluß des Sommerhalbjahrs; bei den meisten katholischen Anstalten, sowie allgemein in der Rheinprovinz, zum Theil in Westfalen, in den Herbst (6 Wochen) nach dem Schluß des Jahrescursus. Die übrigen Ferien schließen sich an die großen kirchlichen Festzeiten an. Alle übrigen ganz oder halb freien Tage müßen in den jährlichen Programmen zur Controle der Schulbehörde verzeichnet werden.

Schulbücher und Lehrmittel. Nach der Dienstinstruction für die k. Consistorien vom 23. Oct. 1817 war diesen Behörden die Prüfung der im Gebrauch befindlichen Schulbücher, Bestimmung der abzuschaffenden oder einzuführenden, und Regulirung der Anwendung sowie Abfassung neuer für nöthig erachteter nach Einholung der Genehmigung des vorgesetzten Ministeriums übertragen. Eine allgemeine Revision aller eingeführten Schul- und Lehrbücher wurde durch Ministerialrescript vom 24. April 1837 angeordnet, aber es herrschte im Gebrauch derselben eine große Freiheit, so daß nicht nur die Directoren, sondern bisweilen sogar einzelne Lehrer nach eigenem Ermessen dabei verfuhren. Hierdurch wurde die Circularverfügung vom 14. Juni 1843 veranlaßt, welche den Directoren aufgab, für jede Einführung eines neuen Lehrbuchs die Bestimmung des k. Provincialschulcollegiums einzuholen. Letzteres hat

*) Wir schalten hier eine Notiz über die Classenfrequenz, ein, welche wir dem trefflichen Buch über das höhere Schulwesen in Preußen von Wiese (S. 34) entnehmen: „Eine allgemeine gesetzliche Bestimmung über die in den einzelnen Classen und den ganzen Anstalten zuläßige Schülerzahl ist noch nicht vorhanden. Im allgemeinen wird als Norm angenommen, daß in I und II nicht über je 40, in den übrigen Classen nicht über je 50 Schüler sitzen sollen. Bei dauernd vorhandener erheblich größerer Frequenz sollen in den betreffenden Classen Parallelcötus eingerichtet werden. Die Frequenzübersichten ergeben, wie wenig es an vielen Orten möglich gewesen ist, dieses Maß einzuhalten." Diese Uebersichten werden S. 466 ff. gegeben und weisen allerdings an vielen Anstalten eine Ueberfüllung nach, welche die Resultate des Unterrichts in verschiedenen Richtungen nothwendig gefährden muß. Wenn in I und II 53, beziehungsweise 73 Schüler sind, wie im Sommer 1863 in Lyck, oder 52, 64 wie in Brieg, in I 61 wie in Rastenburg, 55 wie in Züllichau, 53 wie in Glogau und Ratibor, oder in IV, V, VI 75, 73, 59 wie in Königsberg (Altst.), 61, 59, 54, ebendas. (kneiph.), 62, 79, 63 wie in Elbing, 70, 75 — wie in Tilsit, 54, 62, 90 wie in Culm, 58, 84, 110 wie in Prenzlau, 72, 68, 71, wie in Posen, (Mar.-G.), 75, 69, 70 wie in Bromberg u. s. w., so ist das Maximum in einer wirklich unerträglichen Weise überschritten und das ausgesprochene Bestreben der Unterrichtsverwaltung, durch Theilung der Classen den Uebelständen abzuhelfen, ist nur zu sehr berechtigt. D. Red.

alsdann, insofern das Buch nicht schon früher als zur Einführung geeignet anerkannt ist, zur Genehmigung an den Minister zu berichten. Diese Verfügung wurde unter dem 28. April 1857 in Erinnerung gebracht, zugleich mit der Aufgabe, auf Vereinfachung und größere Uebereinstimmung der Unterrichtsmittel hinzuwirken, und mit folgender Beschränkung: „Ist die Einführung eines Buchs für ein Gymnasium oder Progymnasium einer Provinz genehmigt, so ist solche auch für andere Gymnasien und Progymnasien derselben Provinz ohne erneuerten Antrag zuläßig; das gleiche Verhältnis findet bei den Real- und höheren Bürgerschulen statt; doch ist ein für Gymnasien und Progymnasien genehmigtes Schulbuch dadurch nicht zugleich als auch für Real- und höhere Bürgerschulen genehmigt anzusehen." — Einzelne Bücher und Lehrmittel werden durch Circularverfügungen anempfohlen, aber ohne daß dabei irgend ein Zwang ausgeübt wird. Die im Gebrauch befindlichen müßen jährlich in den Schulprogrammen angegeben werden.

Die Schulprogramme sind eine alte Einrichtung. In denselben gab der Director alljährlich zugleich mit der Einladung zur öffentlichen Prüfung oder zu einem Schulactus dem Publicum Nachricht über die wichtigsten Ereignisse in seiner Anstalt. Verbunden war hiemit in der Regel eine wissenschaftliche oder pädagogische Abhandlung ebendesselben von allgemeinem Interesse. Eine gegenseitige Mittheilung dieser Programme zwischen einzelnen Anstalten fand vor 1822 nur sparsam statt, in diesem Jahre wurde sie für alle Gymnasien derselben Provinz angeordnet. Das Circularrescript vom 23. Aug. 1824 ordnete für alle Schulprogramme Gleichmäßigkeit der Form und des Inhalts an. Der erste Theil soll demnach bestehen aus einer Abhandlung über einen wissenschaftlichen, dem Berufe eines Schulmannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse, mindestens der gebildeten Stände, am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an dem Gymnasium insonderheit erweckenden Gegenstand, dessen Wahl innerhalb dieser Grenzen der Beurtheilung des Verfassers überlassen bleibt; auch ist gestattet, anstatt der Abhandlung eine in dem betr. Gymnasium schon gehaltene zweckentsprechende Rede abdrucken zu lassen. Die wissenschaftliche Abhandlung sollte abwechselnd in lateinischer und deutscher Sprache geschrieben und von dem Director und sämmtlichen Oberlehrern nach der Reihenfolge verfaßt werden. Der zweite nur in deutscher Sprache vom Director abzufassende Theil soll die Schulnachrichten und die Lehrverfassung ausführlich enthalten. Zugleich wurde eine Einsendung der Programme an alle Landesuniversitäten und öffentliche Bibliotheken, sowie zum Austausch für sämmtliche höhere Schulen der Monarchie an die betr. Provincialschulcollegien angeordnet; dieser Austausch ist durch Vermittlung des k. Ministeriums seit 1836 auf fast alle deutsche Staaten und das ganze Kaiserthum Oesterreich, eine Zeit lang auch auf Dänemark, ausgedehnt worden (vgl. den Art. Programme).

Bibliotheken finden sich an allen höheren Lehranstalten zum Theil von großem Werthe, z. B. die des k. Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin, auch ist für deren Vermehrung an mehreren Orten ein ansehnlicher Fonds vorhanden. Viele Anstalten besitzen seit dem dritten Decennium dieses Jahrhunderts Schülerbibliotheken, welche fast lediglich durch die Beiträge oder Schenkungen der Schüler und einzelner Gönner entstanden sind und erhalten werden. Ihr Zweck ist, den Schülern eine angemessene Lecture leicht zugänglich zu machen und sie von schädlicher dadurch abzuhalten. Allgemeine Bestimmungen über die Verwaltung der Bibliotheken giebt es nicht, sondern jede Anstalt besitzt ihre eigenen Verordnungen. Die neuangeschafften Bücher sind jährlich im Schulprogramm anzugeben. Außerdem besitzen die Gymnasien Sammlungen von Musikalien, das Joachimsthalische eine ausgezeichnete, physikalische und naturhistorische Cabinete, sehr ansehnliche z. B. das berlinische Gymnasium zum grauen Kloster, und andere zum Theil durch Geschenke entstandene oder vermehrte Sammlungen. Es hat hierin stets eine rühmenswerthe Freigebigkeit geherrscht.

Schuldisciplin. Obgleich eine allgemeine Disciplinarordnung für diese

Schulen nicht existirt, so werden dieselben doch infolge der im ganzen übereinstimmenden Instructionen für die Directoren und Classenordinarien und einzelner regelnder Circularverfügungen auch disciplinarisch in gleichmäßiger Weise geleitet. Der Geist der Ordnung, des Gehorsams und Fleißes, welchen zu bewahren oder zu erwecken das ernste Bemühen sowohl der ganzen Schulverwaltung als jedes einzelnen Lehrers ist, verbunden mit einer oft lange über die Schulzeit hinausreichenden gegenseitigen Anhänglichkeit und Zuneigung zwischen Lehrern und Schülern sind auf den preußischen hohen Schulen überwiegend und fördern und sichern die Erfolge ihrer Bestrebungen. *)

Die Hauptdisciplinarmittel sind ungekünstelte Gottesfurcht, das voranleuchtende Beispiel der Lehrer in sittlicher und wissenschaftlicher Tüchtigkeit, freundliches und ernstes Zusammenwirken der Schule und des elterlichen Hauses, anregender Unterricht, Erweckung und Beachtung eines zweckmäßigen Fleißes, stete Beförderung und Anerkennung der Fortschritte. Daher sind die meisten Disciplinarmittel positiver Art, als Versetzung auf höhere Plätze oder in höhere Classen, Lobeszeichen, Zeugnisnummern, Prämien, das wirksamste Mittel aber für die meisten und in den meisten Fällen ist die Zufriedenheit des Lehrers und das Bewußtsein, diese sich erworben zu haben. Tadelnde Bemerkungen in den Classen- oder Tagebüchern sind daher schon empfindliche Strafen, zumal wenn sie bei wöchentlichen oder monatlichen Revisionen zur Kenntnis der Directoren kommen. Das Nachsitzen und Nacharbeiten ist ein Correctivmittel für Unfleiß und Unaufmerksamkeit, darf aber nie ohne Aufsicht eines Lehrers und nur mit Einwilligung des Directors verhängt werden. Strafarbeiten, das auf englischen Schulen so beliebte Mittel, dürfen nur mit Maß und so aufgegeben werden, daß sie für den Betroffenen zugleich Uebungsarbeiten werden. Carcerstrafen für gröbere Vergehen werden nur mit Genehmigung des Directors verhängt und wirken mehr durch ihre Bedeutung als durch Ausdehnung auf viele Stunden oder durch das Abschreckende des Kerkerlocals; in manchen Anstalten giebt es ein solches gar nicht, sondern der Name der in irgend einem Schulzimmer einsam verbüßten Carcerstrafe übt hier dieselbe Wirkung. Nach der Disciplinarordnung für die Provinz Westfalen vom 24. Apr. 1833 dagegen kann diese Strafe auf mehrere Tage ohne die gewöhnliche Bequemlichkeit und Kost ausgedehnt werden. Körperliche Züchtigungen, welche noch im Anfange dieses Jahrhunderts ein sehr übliches Disciplinarmittel waren, aber mit der Zeit immer mehr beschränkt wurden, sollen nach der Verfügung des Provincialschulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 9. März 1843 in den Gymnasien möglichst entbehrlich gemacht werden und bei Anwendung derselben soll der Grundsatz gelten, daß mehr der moralische Eindruck der Strafe als der körperliche Schmerz die Besserung des zu Strafenden bewirke. Entfernung aus der Schule kann stattfinden, wenn ein Schüler den jährigen Cursus einer Classe zweimal erfolglos durchgemacht hat. Als die äußerste Strafe ist sie anzuwenden, wenn die gewöhnlichen Schulstrafen ohne Erfolg geblieben sind, oder bei Vergehen von wirklicher Bösartigkeit oder grober Unsittlichkeit. Solche Bestrafungen sind nur nach dem Beschluß der Lehrerconferenz zu verhängen und es ist davon sogleich den betr. Eltern und Provinzaufsichtsbehörden Anzeige zu machen. Den so Entfernten darf aber nachher nicht die Aufnahme auf eine andere höhere Schule verschlossen werden, nur sind sie dort unter strenge Aufsicht zu stellen und bei Rückfälligkeit sogleich wieder zu verweisen.

Das wirksamste Disciplinarmittel sind die Censuren, welche Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß und Fortschritte sowie die Bemerkungen aus den Classenbüchern den

*) Der Zustand der preußischen Gymnasien scheint sich seit dem Jahre 1839, in welchem Ingerslev seine pädagogische Reise machte, in obiger Beziehung wesentlich verändert zu haben, wenn anders die Schilderung des genannten Schulmanns „Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich, Berlin 1841", wo derselbe S. 35—45 hauptsächlich über den kecken, vorlauten Geist der Gymnasialjugend mit Anführung von Thatsachen sich ausspricht, nicht unrichtig war. D. Red.

Eltern periodisch zur Anzeige bringen und durch eine Nummer (I. IIa. II. IIb. III.) zugleich die Sitten- und Bildungsstufe des Schülers bezeichnen.

Die Plätze in der Classe oder eine sogenannte Rangordnung wird am Anfang des Semesters, resp. Trimesters nach der Censurnummer bestimmt, in den obersten Classen überwiegend nach der Anciennetät oder nach den Bestimmungen der Lehrerconferenz. Diese Plätze werden aber innerhalb des Semesters in den unteren und mittleren Classen vielfach, oft wöchentlich, nach den in der Classe gefertigten Extemporalien gewechselt. In den unteren Classen wird das stündliche Certiren fast durchgängig begünstigt; es verbindet dies bei den jüngeren Knaben mit dem pädagogischen Zwecke, durch Erweckung des Wetteifers die Aufmerksamkeit und den Fleiß zu spannen, zugleich den nicht zu übersehenden diätetischen, das anhaltende Sitzen durch eine geregelte Bewegung zu unterbrechen.

Die Schüler werden in der Regel von Obertertia an mit „Sie" angeredet; die Directoren binden sich hieran nicht.

Die Unterbringung auswärtiger Schüler ist deren Eltern und Vormündern überlassen; es darf aber niemand aufgenommen werden, der nicht eine angemessene erziehliche Aufsicht nachweist. Die Prüfung hierüber steht dem Director zu. Ein Wechsel in dieser Beziehung muß ihm sogleich angezeigt werden, auch kann er verlangen, daß ein unangemessenes Pensionsverhältnis verändert oder der betr. Schüler aus der Schule genommen werde.

Berechtigungen. Eine große Zahl von Verwaltungszweigen und öffentlichen Lehrinstituten haben mit den gesteigerten Ansprüchen, die mit dem Fortschritt der Zeit an ihre eignen Leistungen gemacht worden, auch die ihrigen an die Bildung der in ihren Bereich Aufzunehmenden gesteigert, und die Ansprüche von dieser Seite sind andrerseits Berechtigungen für die sie Erfüllenden geworden. Demgemäß knüpfen sich gegenwärtig an die höheren Schulen folgende Berechtigungen, welche für die gleichnamigen Classen der Gymnasien und Realschulen erster Ordnung gleich gelten.

1. Absolvirte III: Aufnahme in die obere Abtheilung der k. Gärtnerlehranstalt zu Potsdam.

2. Reife für II: a) Aufnahme als Postexpeditionsgehülfe; b) technische Lehrerstellen.

3. Sechsmonatlicher Besuch der II: a) Apothekerlehrling; b) Berechtigung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst (bei Dispensation vom Griechischen sechsmonatlicher Besuch der I eines Gymnasiums).

4. Einjähriger Besuch der II: Postexpedienten, Civilanwärter.

5. Reife für OberII: Studium der Thierarzneikunde als Civileleve.

6. Reife für I: a) Civilaspirant bei den Proviantämtern; b) Feldmesser; c) Markscheider; d) Civilsupernumerar bei den Provincialverwaltungsbehörden; e) für den Justizsubalterndienst.

7. Besuch der I: Studium der Oekonomie auf den k. landwirthschaftlichen Akademien.

8. Einjähriger Besuch der I: a) Civilapplicant für den Militärintendanturdienst; b) für den Marineintendanturdienst; c) Civilsupernumerar bei der Verwaltung der indirecten Steuern; d) Zulassung zur Entlassungsprüfung bei den k. Provincialgewerbeschulen.

9. Maturitätszeugnis: a) Facultätsstudien; b) Dispensation von Ablegung des Portepeefähnrichsexamens; c) Aufnahme in die k. Bauakademie zu Berlin; d) in die k. Bergakademie zu Berlin; e) in die k. höhere Forstlehranstalt zu Neustadt-Eberswalde (bei unbedingt genügender Censur in der Mathematik); f) Posteleve; g) Aufnahme in das k. Gewerbeinstitut zu Berlin.

Entsprechende Rechte sind verhältnismäßig an die Realschulen zweiter Ordnung und höheren Bürgerschulen geknüpft.

Privatschulen und Privatinstitute. Nach den Vorschriften des Allgemeinen

Landrechtes haben Privatanstalten und Privatpersonen, die sich mit dem Unterricht und der Erziehung der Jugend gewerbsweise beschäftigen wollen, bei der betr. Aufsichtsbehörde ihre Tüchtigkeit zu dem Geschäfte vorher nachzuweisen und ein Zeugnis derselben auszuwirken. Diese Bestimmung wurde 1811 durch das Gewerbepolizeigesetz aufgehoben, aber 1834 wieder hergestellt zugleich mit der Festsetzung, daß die Zeugnisse für obige Zwecke sich nicht auf die Kenntnisse beschränken, sondern sich auf die Sittlichkeit und Lauterkeit der Gesinnungen in religiöser und politischer Hinsicht erstrecken sollen. Für Ausländer war hierbei noch die Genehmigung des Ministers des Innern und der Polizei erforderlich. Die Instruction hierüber wurde erst unter dem 31. Dec. 1839 veröffentlicht und bestimmte zugleich, daß Privatschulen und Privaterziehungsanstalten nur an solchen Orten gestattet werden sollten, wo für den Unterricht der schulpflichtigen Jugend durch die öffentlichen Schulen nicht ausreichend gesorgt sei. Jede Erlaubnis zur Anlegung einer Privatlehranstalt ist widerruflich, und jeder zur Anlegung einer solchen ertheilte Erlaubnisschein nur für den gültig, auf dessen Namen er lautet; derselbe erlischt, wenn die Schule sechs Monate nicht gehalten wird. In Betreff der Beaufsichtigung ist sie allen Bestimmungen der öffentlichen Schulen unterworfen. Gemeiniglich bildet ein Geistlicher den Schulvorstand. Durch Circularverfügung des Ministers des Innern vom 17. Juni 1862 sind die k. Regierungen ermächtigt, ohne vorherige Genehmigung desselben die Gründung und Fortführung von Privatschulen auch Ausländern zu gestatten.

VIII. Chronologische Uebersicht. Die höheren Schulanstalten lassen sich nach der Zeit ihrer Gründung folgendermaßen chronologisch gruppiren:

A. Sec. VIII und IX. 1) Domschule zu Halberstadt aus der Zeit Karls d. Gr., 1818 Domgymnasium; 2) Domschule zu Paderborn, 1614 Gymnasium Theodorianum; 3) Klosterschule zu Prüm, 1814 école secondaire, 1852 Progymnasium; 4) Domschule zu Münster, 1588 jesuitisches Gymnasium.

B. Sec. X—XII. 1) Stiftsschule zu Zeiz um 967, seit 1820 Stiftsgymnasium; 2) die Große Schule zu Treptow a. d. Rega um 1170, seit 1857 Bugenhagensches Gymnasium; 3) Domschule zu Stendal (1194), Gymn. 1819.

C. Sec. XIII. 1) Schule bei St. Maria-Magdalena in Breslau 1266, Gymnasium 1643; 2) Schule der St. Petrikirche zu Berlin (1276), cölnisches Realgymnasium 1829; 3) Lateinsch. zu Herford (1285), Gymn. Fridericianum 1766; 4) Domschule zu Naumburg a. S. (1290), Domgymnasium 1822; 5) Sch. bei der Kirche zu St. Elisabeth in Breslau 1293, Gymnasium 1562; 6) Sch. bei dem Barfüßerkloster zu Sagan 1294, von Wallenstein den Jesuiten übergeben, Gymnasium 1846; 7) Schule zu Marienwerder (?), Gymnasium 1812; 8) Große Schule zu Königsberg N. M., 1818 Gymn.; 9) Kneiphöffsches Gymn. zu Königsberg in Pr. (fin. 13. oder in. 14. Sec.).

D. Sec. XIV. 1) Rathsschule zu Elbing (1300), Gymn. 1536; 2) Schule zu Neuß (1302), kurfürstl. Gymn. 1773—1802, école secondaire 1806, Gymn. 1852; 3) Klosterschule zu München-Gladbach (1315), Progymnasium 1846; 4) Parochialstadtschule zu Königsberg in Pr. um 1335, altstädtisches Gymn. seit 1811; 5) Lateinschule zu Wesel (1342), Gymn. academicum 1613; 6) Gelehrtenschule zu Liegnitz durch Combination der beiden Pfarrschulen 1369, Gymn. 1814; 7) Lateinsch. zu Neu-Ruppin (1365), Gymn. 1812; 8) Kirchschule zu St. Johann in Danzig (c. 1350), Realsch. 1. O. 1860; 9) Lateinsch. zu Marienburg (1351—1382), Gymn. 1860; 10) Lateinsch. des Johanniterordens (1365) und der Augustiner Chorherrn (1350), zu Glatz zu einem Jesuitercollegium 1626 vereinigt, seit 1773 kath. Gymn.; 11) Akademie zu Culm 1386, höhere Bürgerschule 1862; 12) aus den seit 14. Sec. mit dem Norbertiner Kloster zu Wedinghausen bei Arnsberg verbundenen Schulen entstand 1643 das Gymnasium Norberto-Laurentianum; 13) Zwei höhere Schulen in der Altstadt und Neustadt (14. Sec.) zu Quedlinburg 1540 zu einer luther. Gelehrtenschule, im 17. Sec. zum Gymn. illustre vereinigt; 14) die alte Lateinsch. bei der Sanct

Nicolaikirche zu Görlitz im 14. Sec. in die Stadt verlegt, seit 1565 Gymnasium Augustum.

E. Sec. XV. 1) Das Gymn. Montanum 1420, Laurentianum 1440, Cucanum 1450, zu Cöln nach manchem Wechsel seit 1815 umgewandelt in das kathol. Gymnasium an Marzellen 1820, das evang. Friedr.-Wilhelms-G. 1830, das kathol. Gymnasium an Aposteln 1860; 2) Petrischule zu Danzig (1457), Realsch. 1. O. 1860; 3) Schule zu Torgau (1480), Gymn. 1825, die Realclassen 1861 höhere Bürgerschule; 4) Lateinschule zu Seehausen i. A. M. (1482), Progymnasium 1863, Gymnasium 1865; 5) Lateinschule zu Aschersleben, Realsch. 2. O. 1859; 6) Lateinschule zu Anclam, Gymn. 1847.

F. Vor der Reformation aus unbestimmter alter Zeit. 1) Lateinschule zu Linz a. Rh., Gymnasium Martianum genannt, seit 1855 Progymnasium; 2) Lateinsch. bei der kathol. Stifts- oder Münsterkirche zu Essen, nach der Reform. Gründung einer lutherischen Bürgerschule, seit 1819 Vereinigtes Gymnasium; 3) Klosterschule zu Vreden, seit 1842 Progymnasium Georgianum; 4) Kirchschulen in der Alt- und Neustadt zu Salzwedel, 1744 vereinigte Lateinschule, 1819 Gymnasium; 5) Kirchschule zu Guben, 1818 Gymnasium; 6) Große Schule zu Spandau, seit 1853 Progymnasium, 1862 Gymnasium; 7) Große Stadtschule zu Perleberg, seit 1861 Realsch. 1. O.; 8) Schule zu Prenzlau, 1812 Gymn.; 9) Lateinsch. bei der Propstei zum heiligen Geist zu Breslau; 10) Lateinschule zu Lauban, 1827 Gymn.; 11) Martinsschule zu Halberstadt, 1863 Realschule 1. O.; 12) Lateinschule zu Schleusingen, 1853 gemeinschaftliches Hennebergisches Gymnasium; 13) Schule zu Lippstadt, 1859 Realschule 1. O.; 14) Stadtschule zu Siegen, 1815 Progymnasium, 1859 Realschule 1. O.; 15) Capitelschule zu Emmerich, 1832 Gymn.; 16) Pfarrsch. zu Luckau, 1818 Gymn.; 17) Klosterschule zu Eupen, 1794 école second. communale, 1814 höhere Stadtsch., 1863 höhere Bürgerschule.

G. Sec. XVI a. Anfang des Jahrh. 1) höhere Sch. zu Attendorn, 1825 Progymnasium; 2) Lateinsch. bei den Franciscanermönchen zu Düren, 1826 Gymnasium 3) die Schule bei dem Collegiatstift St. Severi zu Erfurt, 1561 ev. Rathsgymnasium, 1820 königl. Gymn.; 4) reformirte Schule zu Kreuznach, 1802 école second., 1819 vierclassiges Gymn., 1821 sechsclassiges; 5) Lateinsch. zu Lennep, 1855 höhere Stadtschule; 6) Pfarrschule St. Laurentii zu Warendorf, 1857 Gymnasium Laurentianum; 7) alte Domschule zu Colberg, 1845 Realsch., 1858 Gymn., 1863 zugleich Realschule 2. O., 1865 Realschule 1. O.; 8) Lateinschule zu Grünberg, 1860 Realschule 1. O.; 9) evang. Pfarrsch. zu Großglogau, 1812 ev. Gymn.; 10) Rathsschule zu Stargard, 1812 vereinigtes königl. und Gröningsches Stadtgymnasium.

H. Sec. XVI b. 1520—1560. 1) Evang. Lateinsch. zu Wittenberg 1522, Gymn. 1827; 2) evang. Rathssch. zu Nordhausen 1524, Gymn. 1808; 3) Vereinigung der 3 Pfarrsch. zu Stralsund zu Einer gelehrten Sch. 1525, seit fin. 16. Seculum Gymn.; 4) Lateinsch. zu Eisleben v. Graf Alb. v. Mansfeld 1525 errichtet, mit der Andreassch. und St. Nicolaisch. 1546 zu einer „fürnehmen Lateinsch." durch Luther vereinigt, 1596 Gymn.; 5) protest. Lateinsch. zu Königsberg i. Pr. 1525, Realschule 1. O. 1860; 6) luther. Schule zu Hirschberg 1526, Gymn. 1813; 7) Vereinigung der Dom- und Stadtpfarrschule zu Brieg zur Stadtschule 1529, Gymn. illustre 1569; 8) evang. Schule zu Minden 1530, zugleich Realsch. seit 1838, Realsch. 1. O. 1859; 9) Lateinsch. zu Soest 1532, Archigymnasium 1606; 10) evang. Stadtsch. zu Bunzlau 1532, Gymn. 1861; 11) die den heil. Albinus und Aegidius gewidmete Schule zu Cottbus seit 1537 Lateinsch., 1820 Friedr.-Wilh.-Gymn.; 12) städt. Lyceum zu Frankfurt a. O. 1539, Realsch. 1. O. 1861; 13) Archigymn. illustre zu Dortmund 1543, Gymn. mit Realschule 1. O. 1862; 14) lutherisches Lyceum zu Mühlhausen 1543, Gymn. 1626; 15) Landessch. Pforta 1543; 16) fürstl. Pädagogium zu Stettin 1543, vereinigt mit der aus dem 14. Sec. stammenden Kirchsch. zu St. Jacobi zum königl. und Stadtgymn. 1805; 17) herzogl. Gymn. zu Düsseldorf 1545; 18) herzogl. Particularschule

zu Rastenburg 1545, Gymn. 1815; 19) Lyceum zu Wernigerode 1550, Gymn. 1863; 20) Unterrichts- und Erziehungsanstalt zu Kloster Roßleben 1554; 21) evang. Schule zu Wetzlar 1555, Gymn. 1743; 22) Schule der reformirten Brüderunität zu Lissa 1555, Provincialgymn. 1624, königl. Gymn. 1821; 23) herzogl. Schule zu Oels 1556, Gymn. illustre 1594, als Gymn. anerkannt 1812; 24) Stiftssch. zu Bielefeld 1558 erweitert, bald nachher Gymn.; 25) evangel. Gelehrtensch. zu Danzig 1558, wieder eröffnet 1817; 26) Gelehrte Schule zu Thorn 1557, zugleich Realsch. 1. O. 1861; 27) Lateinsch. zu Trarbach 1557, Progymn. 1855; 28) Gymn. zu Duisburg 1559, zugleich Realsch. 1. O. 1862; 29) Die Schule der St. Katharinen- und Amalbergenkirche zu Brandenburg, nach der Reformation Neustädt. Sch., erster bekannter Rector † 1558. Vereinigtes alt- und neustädt. Gymn. 1798.

I. Sec. XVI c nach 1560. 1) Gelehrte Bildungsanstalt Hosianum, zu Braunsberg 1565, Gymn. 1811; 2) ev. Freischule zur Vorbereitung für höhere Bildungsanstalten zu Donndorf 1561; 3) Vereinigung der 3 Trivialsch. zu Greifswald zu Einer ev. Particularsch. 1561, Gymn. 1812, mit Realsch. 2. O. 1859; 4) Jesuitercollegium zu Trier 1563, Gymn. 1815; 5) ev. Stadtsch. zu Neustettin 1570, Gymn. 1640; 6) kathol. Lateinsch. zu Andernach 1573, nach 1815 Progymnasium, vollständiges Progymn. 1863; 7) die seit alter Zeit bestehende Schule zu Crossen, 1573 zur gel. Schule (Seminarium) erweitert, 1862 höhere Bürgersch.; 8) Jesuiterschule zu Posen 1573, königl. Simultangymn. 1804, in das kathol. Mariengymn. und das evang. Friedrich-Wilhelmsgymn. getheilt 1834; 9) berlinisches Gymnasium zum grauen Kloster 1574; 10) Domsch. zu Merseburg 1574; Domgymn. 1820; 11) Jesuitersch. zu Heiligenstadt 1575, als kurfürstl. mainzisches Gymn. wieder eröffnet 1774, mit dem kath. Progymn. zu Erfurt vereinigt 1834; 12) Lateinsch. zu Saarbrück 1580, Gymn. und Landschule 1604, 6class. Gymn. 1818—23; 13) Jesuitercollegium zu Coblenz 1580, kurfürstliches Gymn. 1773, 1803 école second., Gymn. 1814; 14) Schola illustris zu Mörs 1582, Progymn. 1824, vollst. Progymn. 1862; 15) Particularsch. zu Tilsit 1586, Gymnasium 1812; 16) Provincialsch. zu Lyck 1588, Gymn. 1812; 17) die alte Lateinschule in der Altstadt Brandenburg seit 1589 Saldernsche Sch., vereinigt mit der neustädtischen Schule 1797, Ausscheidung als Bürgersch. 1817—18, Realsch. 1. O. 1859; 18) Trivialsch. im Kloster Schuttorf bei Bentheim 1588 gestiftet, als Gymn. illustre 1591 nach Burgsteinfurt verlegt, 1853 wieder eröffnet, 1861 zugleich Realsch. 2. Ordnung.

K. Sec. XVI. d aus unbestimmter Zeit. 1) Große Schule zu Cöslin, 1821 k. und Stadtgymn.; 2) städtische Sch. zu Cüstrin, 1859 Realsch. 2. O.; 3) Deutsche und Lateinsch. neben einander zu Elberfeld, 1789 Gymn.; 4) Lyceum zu Landsberg a. W., 1859 Gymn. mit Realsch., welche seit 1862 1. O.; 5) Große Stadtsch. zu Memel, 1860 Gymn.; 6) evang. Trivialsch. zu Pyritz, 1859 Gymnasium; 7) Anfänge einer evang. gel. Sch. zu Wehlau, 1859 Realsch. 2. O.; 8) zu Graudenz a. katholisch gel. Schule in einem Jesuitercollegium, 1781 kath. Gymn., 1817 Seminar für katholische Elementarschüler; b. evang.-luther. Stadsch., seit 1859 Realsch. 2. O.; 9) in der zweiten Hälfte luther. Kirchenschule zu Insterburg, 1834 hohe Bürger- (Realschule), 1859 Realsch. 2. O., 1860 Gymnasium mit Realclassen, welche seit 1862 Realschule 1. O.; 10) neuer Aufschwung der gel. Sch. zu Schweidnitz in d. 2. Hälfte, aufgehoben im 30jähr. Krieg, 1707 wieder eröffnet als Lyceum, 1812 Gymn.; Ende: 11) Jesuitergymn. zu Aachen, reorganisirt als Gymn. 1816; 12) höhere Schule zu Jülich, 1664 Jesuitercollegium, 1862 Progymn.; 13) vom Franciscanerconvent zu Warburg vor 17. Sec. gegründete Klosterschule, 1642 erweitert zum Gymn. Marianum, 1856 Progymnasium.

L. Sec. XVII. 1) Kurfürstl. Lehranstalt zu Joachimsthal in der Uckermark 1607, nach Berlin verlegt als Joachimsthalsches Gymn. 1650; 2) evang.-reform. Sch. zu Cleve 1617, nach dem allgem. Lehrplan f. d. protest. Gymnasien eingerichtet 1782; 3) Jesuitersch. zu Conitz nach 1620, Gymn. 1815; 4) Jesuitercollegium universale zu

Neisse 1622, kath. Gymn. nach 1773; 5) Jesuit. höhere Sch. zu Münstereiffel 1625, Gymn. 1774—1810, wiederhergestellt 1821; 6) Jesuitercollegium Ferdinandeum zu Großglogau 1626, kath. Gymn. nach 1773; 7) Jesuit. Gymn. zu Coesfeld 1627, vollst. Gymn. 1828; 8) Jesuiterschule zu Rössel 1631, Progymn. 1833, Gymnasium 1865; 9) Jesuiterstiftung zu Breslau 1638, Collegium und Gymnasium 1659; 10) Klostersch. der Franciscaner zu Recklinghausen 1642, höhere Stadtsch. 1820, Progymnasium 1822, Gymn. 1828; 11) Klostersch. des Franciscanerconvents zu Dorsten, Gymnasium Petrinum 1642, Progymn. 1856; 12) Latein. Klostersch. zu Neustadt W. Pr. 1651, Progymn. 1857, Gymn. 1861; 13) Franciscaner-Minoriten-Sch. zu Brilon 1652, Gymnasium Petrinum 1858; 14) Gymn. illustre zu Hamm 1657, Gymnasium 1779; 15) Gymn. Dionysianum zu Rheine unter Leitung von Franciscanern 1658, Gymn. Dionysianum 1861; 16) Gymn. Thomaeum zu Kempen 1664, 1802 wieder eröffnet, 1804 école second., 1814 4class. Stadtschule, 1833 Progymnasium, 1857 Gymnasium; 17) Burgsch. zu Königsberg in Pr. 1664, Realsch. 1. O. 1859; 18) Jesuitersch. zu Oppeln 1669, kath. Gymn. 1773; 19) Jesuitersch. zu Deutsch-Krone 1672, Progymnasium 1823, Gymnasium 1855; 20) Schule beim Minoritenkloster zu Siegburg 1673, Progymn. 1855; 21) Jesuitergymn. zu Bonn 1673, preußisches Gymnasium 1814; 22) Lateinschule zu Magdeburg 1674, Domgymn. 1822; 23) Friedrichs-Werdersches Gymn. zu Berlin 1681; 24) Collége royal français zu Berlin 1689; 25) Lateinsch. zu Wipperfürth 1690, Progymn. 1855; 26) Friedrichssch. zu Frankfurt a. O. 1694, Friedrichsgymn. 1814; 27) die Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S.: Armensch. und Pädagogium 1695, Lateinsch. 1697; 28) Friedrichscollegium zu Königsberg in Pr. Privatsch. 1698, königl. Schule 1701.

M. Sec. XVIII. 1) Ritterakademie zu Brandenburg a. H. 1705; 2) Augustinercollegium zu Saarlouis 1707—1789, Progymn. 1816; höhere Bürgersch. 1862; 3) Ritterakademie zu Liegnitz 1708; 4) Evangel. Sch. zu Landeshut 1709, Realschule 2. O. 1859; 5) Pädagogium des Klosters U. L. F. zu Magdeburg 1711; 6) Lateinschule zu Neuwied 1716, Gymn. 1819, seit 1825 theils höhere Bürgersch., theils Gymn.; 7) Jesuitersch. zu Fraustadt 1722, aufgehoben 1773, hergestellt 1781, Realsch. 1. Ordn. 1860; 8) Waisenhaus und Pensionsschule zu Züllichau 1723, k. Pädagogium 1766; 9) Große Sch. zu Gumbinnen bald nach 1724, Friedrichsgymn. 1812; 10) Erweiterung der latein. Sch. zu Potsdam 1739, Gymn. 1812; 11) Gymnasium Mariano-Seraphico-Nepomucenum zu Rietberg 1743, Progymn. 1825; 12) k. Realsch. und Friedrich-Wilhelms Gymn. zu Berlin 1747, Gymn. und Realsch. 1. O. 1859; 13) Lateinschule zu Leobschütz 1752, kathol. Gymn. 1802; 14) Waisenhaus zu Bunzlau 1753, als pium corpus anerkannt mit dem Recht der Entlassung zur Universität 1760, k. evang. Waisen- und Schulanstalt 1805, gute Bürgersch. 1814, jetzt Progymnasium; 15) Erste Realschule in Schlesien zu Breslau 1765, schola Fridericiana 1776, Friedrichsgymnasium 1812; 16) Schule der Franciscaner zu Hedingen 1770, fürstl. Lateinsch. 1818, Gymn. mit Realclassen 1840; preuß. Gymn. 1851; 17) Erste Handelsschule in Magdeburg 1778—1806, zweite 1800—1817, dritte höhere Gewerbs- und Handelssch. 1819, Realsch. 1. O. 1861; 18) Latein. Sch. zu Mühlheim a. Rhein bis 1785, Progymnasium 1855; 19) Provincial- und Erziehungsinstitut zu Jenkau bei Danzig 1798, gel. Schule (Conradinum) 1801—1814, Schullehrerseminar und Erziehungsanstalt 1819, höhere Bürgersch. 1843; 20) Handelssch. zu Hagen 1799, Realsch. 1. O. 1862; 21) Alte Klostersch. zu Eupen, 1794—1814 école sec., dann höhere Stadtsch., 1863 höhere Bürgerschule.

N. Sec. XIX. 1) Wilbergisches Privatinstitut in Elberfeld 1806, höhere Bürgerschule 1829, Realsch. 1. O. 1859; 2) Realabtheilungen der Franck. Stiftungen zu Halle 1808, Realsch. 1. O. 1861; 3) Als Progymn. 1815 zu Cöln eröffnetes Carmelitercollegium., 1820 höhere Stadtsch., 1825 ev. Carmelitergymn., 1830 Fr.-Wilhelms-Gymn.; 4) Kathol. Gymn. zu Gleiwitz 1816; 5) Knabensch. zu Bromberg 1817,

Realsch. 1. O. 1860; 6) Ehemalige Jesuiterschule zu Bromberg, 1817 Gymn.; 7) Bürgersch. zu Breslau 1817, Realsch. 1. O. am Zwinger 1859; 8) Alte Kirchsch. zu Sorau, 1818 Gymn.; 9) Cauersche 1818 in Berlin eröffnete Privatanstalt, 1826 nach Charlottenburg verlegt, 1840 Pädagogium, 1858 Progymn.; 10) Höhere Knabenschule zu Inowraclaw 1819, Progymn. 1850, vollst. Progymn. 1860; 11) Die mit der Scheutenschen Stiftung 1819 vereinigte höhere Stadtsch. zu Crefeld, 1859 Realsch. 2. Ordn.; 12) Evang. Gymn. zu Ratibor 1819; 13) Gewerbsch. zu Münster 1822, 1851 städt. Real- und k. Provincialgewerbesch., Realsch. 1. O. 1859; 14) Mathem. Lehranstalt zu Erfurt 1822, Realsch. 1834, 1. O. 1859; 15) Höhere Stadtsch. zu Barmen 1823, Realsch. 1. O. 1859, die 1857 eingerichteten Progymnasial-Parallelclassen seit 1864 Progymn., 1865 Gymnasium; 16) Lyceum zu St. Wendel 1824, Progymn. 1856; 17) Städt. (Friedrichs-Werdersche) Gewerbsch. zu Berlin 1824, Realsch. 2. O. 1859; 18) Privatsch. zu Rheydt 1827, höhere Bürgersch. 1860; 19) Bürgersch. zu Erkelenz 1828, Progymn. 1856; 20) höhere Bürger- und Realsch. zu Cöln 1828, Realschule 1. O. 1859; 21) ev. höhere Bürgerschule zu Meseritz 1833, Realschule 1. O. 1859; 22) Königsstädtische höhere Stadtsch. zu Berlin 1832, Realsch. 1. O. 1859; 23) Realschule zu Neisse 1832, 1. O. 1863; 24) Gymn. zu Culm 1832—37; 25) Stralauer höhere Stadtsch. zu Berlin 1833, höhere Bürgersch. 1860; 26) städt. Knabensch. zu Wittstock 1834, Realsch. 2. O. 1863; 27) Privatsch. zu Düren als öffentl. anerkannt 1834, höhere Bürgerschule 1863; 28) höhere Bürgersch. zu Aachen 1835, Realschule 1. O. 1861; 29) höhere Knabensch. zu Mühlheim a. d. Ruhr 1835, Realschule 1. O. 1859; 30) Realsch. zu Nordhausen 1835, Realsch. 2. O. 1859; 31) Realschule zu Potsdam 1835, 1. O. 1859; 32) Kreisschule zu Krotoschin 1836, Gymn. 1854; 33) Pädagogium zu Putbus 1836; 34) Dorotheenstädt. höhere Stadtschule zu Berlin 1836, Realsch. 1. O. 1861; 35) Luisenstädt. höhere Stadtsch. zu Berlin 1836, Realschule 1. O. 1859; 36) Realsch. zu Elbing 1837, Realsch. 1. O. 1859; 37) höhere Bürgersch. zu Görlitz 1837, Realsch. 1. O. 1859; 38) Realsch. zu Düsseldorf 1838, 1. O. 1859; 39) Bürgerschule zu Tilsit 1839, Realsch. 1. O. 1860; 40) Friedrich-Wilhelmssch. zu Stettin 1840, Realsch. 1. O. 1859; 41) Rhein. Ritter-Akademie zu Bedburg 1841; 42) höhere Stadtsch. zu Solingen 1841; 43) evang. Privatschule zu München-Gladbach 1842, höhere Bürgerschule 1860; 44) Gymn. zu Ostrowo 1845; 45) Privatanstalt zu Hechingen 1844, pr. höhere Bürgersch. 1859; 46) städt. Realschule zu Burg 1844, Realsch. 2. O. 1859, Gymnasium 1864; 47) Progymn. zu Hohenstein 1845, Gymn. 1857; 48) höhere Bürgersch. zu Trier 1846, vereinigte höhere Bürger- und Prov.-Gewerbesch. 1847; 49) Friedrichsgymn. und Realsch. zu Berlin 1850, letztere 1. O. 1859; 50) höhere Privatsch. zu Crefeld 1851, höhere Bürgerschule 1863; 51) Privatschule zu Freienwalde a. O. 1851, Progymn. 1863; 52) höhere Privatlehranstalt zu Gütersloh 1851, Gymn. 1854; 53) Realsch. zu Stralsund 1852, 1. O. 1862. 54) Realschule und Progymn. zu Rawicz 1853, Realsch. 1. O. 1863; 55) Alte Stadtsch. zu Greifenberg in Pommern seit 1852 Friedr.-Wilhelms-Gymnasium; 56) Rectoratsclasse zu Schrimm zur höheren Lehranstalt eingerichtet 1853, Progymnasium 1861, Gymnasium 1866; 57) Realsch. zu Posen 1853, 1. O. 1859; 58) Alte ev. Parochialsch. zu Stolp in Pommern seit 1854 Realsch., 1857 Gymn. mit Realclassen, letztere höhere Bürgersch. 1860; 59) Realanstalt zu Ruhrort 1857, Realschule 1. O. 1862; 60) Alte Lateinschule zu Demmin Progymn. 1857; 61) höhere Knabenschule zu Schneidemühl 1858, Progymnasium 1863; 62) Progymn. zu Berlin 1858, k. Wilhelmsgymn. 1861; 63) Altes städt. Lyceum zu Lübben, 1859 Realsch. 2 Ordn.; 64) Alte evang. gehobene Knabensch. zu Kreuzburg in Schlesien seit 1860 höhere Bürgerschule; 65) kathol. Gymn. an Aposteln zu Cöln 1860; 66) Alte Lateinsch. zu Lauenburg in Pommern seit 1860 höhere Bürgerschule; 67) Höhere Bürgerschule zu Spremberg 1861; 68) Alte evang. Rectorsch. zu Lüdenscheid seit 1862 höhere Bürgerschule; 69) höhere Bürgerschule zu Neustadt-Ebersw. 1862; 70) Progymn. zu Gnesen

1863, Gymn. 1865; 71) Realsch. 2. O. zu Essen 1864; 72) Luisenstädt. Gymnasium zu Berlin 1864; 73) Sophiengymn. zu Berlin 1865; 74) Luisenstädt. Gewerbeschule (Realsch. 2. O.) zu Berlin 1865; 75) höhere Lehranstalt zu Jauer 1865 Gymnasium.

IX. Uebersicht der Gymnasien und Realschulen nach den Provinzen.

A. Gymnasien. I. Provinz Preußen. a) Regierungsbezirk Königsberg. 1) Königsberg in Pr., Friedrichscollegium. 2) Ebendas. Altstädtisches G. 3) Ebendas. Kneiphöffsches G. 4) Memel. 5) Braunsberg kathol. 6) Rastenburg. 7) Hohenstein. 8) Rössel, katholisch.

b) Reg.-Bez. Gumbinnen. 9) Gumbinnen. 10) Insterburg. 11) Tilsit. 12) Lyck.

c) Reg.-Bez. Danzig. 13) Danzig. 14) Neustadt i. W. P. kathol. 15) Elbing. 16) Marienburg.

d) Reg.-Bez. Marienwerder. 17) Marienwerder. 18) Culm. kathol. 19) Thorn. 20) Conitz kath. 21) Deutsch-Krone, katholisch.

II. Provinz Brandenburg. a) Stadt Berlin. 1) Gymnasium zum grauen Kloster. 2) Joachimsthalsches Gymnasium. 3) Friedrich-Wilhelms-Gymn. 4) Französisches Gymn. 5) Friedrichs-Werdersches Gymn. 6) Friedrichs-Gymn. 7) Wilhelms-Gymn. 8) Cölnisches Real-Gymn. 9) Louisenstädt. Gymn. 10) Sophien-Gymnasium.

b) Reg.-Bez. Potsdam. 11) Potsdam. 12) Brandenburg, Gymn. 13) Brandenburg, Ritterakademie. 14) Spandau. 15) Neu-Ruppin. 16) Prenzlau.

c) Reg.-Bez. Frankfurt. 17) Frankfurt a. O. 18) Landsberg a. W. 19) Königsberg i. N.-M. 20) Züllichau, Pädagogium. 21) Guben. 22) Sorau. 23) Cottbus. 24) Luckau.

III. Provinz Pommern. a) Reg.-Bez. Stettin. 1) Stettin. 2) Anclam. 3) Pyritz. 4) Stargard. 5) Greiffenberg. 6) Treptow a. R.

b) Reg.-Bez. Cöslin. 7) Cöslin. 8) Colberg, Domgymn. 9) Neu-Stettin. 10) Stolp.

c) Reg.-Bez. Stralsund. 11) Stralsund. 12) Greifswald. 13) Putbus, Pädag.

IV. Provinz Schlesien. a) Reg.-Bez. Breslau. 1) Breslau, Elisabethgymn. 2) Ebend. St. Magdalenengymn. 3) Ebend. Friedrichsgymn. 4) Ebend. Matthiasgymn., kath. 5) Oels, 6) Brieg. 7) Schweidnitz. 8) Glatz, katholisch.

b) Reg.-Bez. Liegnitz. 9) Liegnitz, Ritter-Akademie. 10) Liegnitz, Gymnasium. 11) Jauer. 12) Glogau, ev. Gymn. 13) Glogau, kath. Gymn. 14) Sagan, kathol. 15) Bunzlau. 16) Görlitz. 17) Lauban. 18) Hirschberg.

c) Reg.-Bez. Oppeln. 19) Oppeln, kathol. 20) Neisse, kath. 21) Gleiwitz, kath. 22) Leobschütz, kath. 23) Ratibor.

V. Provinz Posen. a) Reg.-Bez. Posen. 1) Posen, Friedrich-Wilhelms-Gymn. 2) Posen, Mariengymn., kath. 3) Lissa. 4) Krotoschin. 5) Ostrowo, kath. b) Reg.-Bez. Bromberg. 6) Bromberg. 7) Inowraclaw, simultan. 8) Gnesen, sim. 9) Schrimm, simultan.

VI. Provinz Sachsen. a) Reg.-Bez. Magdeburg. 1) Magdeburg, Pädagogium zum Kloster Unserer Lieben Frauen. 2) Ebend. Domgymnasium. 3) Snedal. 4) Seehausen. 5) Salzwedel. 6) Halberstadt. 7) Wernigerode. 8) Quedlinburg. 9) Burg.

b) Reg.-Bez. Merseburg. 10) Merseburg, Domgymn. 11) Halle, Pädagog. 12) Halle, latein. Hauptschule. 13) Wittenberg. 14) Torgau. 15) Eisleben. 16) Naumburg, Domgymn. 17) Pforta, Landessch. 18) Roßleben, Klostersch. 19) Zeitz, Stiftsgymn.

c) Reg.-Bez. Erfurt. 20) Erfurt, simult. 21) Mühlhausen. 22) Heiligenstadt, kath. 23) Nordhausen. 24) Schleusingen.

VII. Provinz Westfalen. a) Reg.-Bez. Münster. 1) Münster, kath. 2) Warendorf, kath. 3) Rheine, kath. 4) Burgsteinfurt. 5) Coesfeld, kath. 6) Recklinghausen kath.

b) Reg.-Bez. Minden. 7) Minden. 8) Herford. 9) Bielefeld. 10) Gütersloh. 11) Paderborn, katholisch.

c) Reg.-Bez. Arnsberg. 12) Arnsberg, kathol. 13) Brilon, kath. 14) Soest. 15) Hamm. 16) Dortmund.

VIII. Rheinprovinz und hohenzollernsche Lande. a) Reg.-Bez. Cöln. 1) Cöln, Gymn. an Marzellen, kath. 2) Cöln, Gymn. an der Apostelkirche, katholisch. 3) Cöln, Friedrich-Wilhelms-Gymn. 4) Bedburg, Ritter-Akademie, kath. 5) Bonn, kath. 6) Münstereifel, katholisch.

b) Reg.-Bez. Düsseldorf. 7) Düsseldorf, katholisch. 8) Elberfeld. 9) Barmen. 10) Duisburg. 11) Essen, simultan. 12) Wesel. 13) Emmerich, kathol. 14) Cleve. 15) Kempen, kath. 16) Neuß, katholisch.

c) Reg.-Bez. Coblenz. 17) Coblenz, kath. 18) Wetzlar, 19) Kreuznach.

d) Reg.-Bez. Aachen. 20) Aachen, kath. 21) Düren, katholisch.

e) Reg.-Bez. Trier. 22) Trier, kath. 23) Saarbrücken.

f) Hohenzollern. 24) Hedingen, katholisch.

B. Progymnasien.*) I. Provinz Brandenburg, Reg.-Bezirk Potsdam: 1) Charlottenburg, Pädagogium. 2) Freienwalde a. O.

II. Provinz Pommern. Reg.-Bez. Stettin: Demmin.

III. Prov. Schlesien. Reg.-Bez. Liegnitz: Bunzlau, Schulanst. d. Waisenhauses.

IV. Prov. Posen. Reg.-Bez. Bromberg: Schneidemühl, simultan.

V. Prov. Sachsen. Reg.-Bez. Merseburg: Donndorf, Klosterschule.

VI. Prov. Westfalen, Reg.-Bez. Münster: 1) Dorsten, kath. 2) Vreden, kath. Reg.-Bez. Minden: 3) Warburg, kath. 4) Rietberg, kath. Reg.-Bez. Arnsberg: 5) Attendorn, katholisch.

VII. Rheinprovinz und hohenzollernsche Lande. Regierungsbezirk. Cöln: 1) Mühlheim a. Rh., simultan. 2) Siegburg, kath. 3) Wipperfürth, kath. 4) Kerpen, kath. Reg.-Bez. Düsseldorf: 5) Mörs. 6) M. Gladbach, kath. Reg.-Bez. Coblenz: 7) Andernach, kath. 8) Linz, kath. 9) Trarbach. 10) Neuwied. Reg.-Bez. Aachen: 11) Erkelenz, kath. 12) Jülich, kath. Reg.-Bez. Trier: 13) Prüm, kath. 14) Sanct Wendel, simultan.

C. Realschulen 1. Ordnung. I. Prov. Preußen. Reg.-Bez. Königsberg: 1) Königsberg i. Pr., städtische Realschule. 2) Ebend. Burgschule. Reg.-Bez. Gumbinnen: 3) Insterburg, Realcl. des Gymn. 4) Tilsit. Reg.-Bez. Danzig: 5) Danzig, Johannisschule. 6) Danzig, Petrischule. 7) Elbing. Reg.-Bez. Marienwerder: 8) Thorn, Realclassen des Gymnasiums.

II. Prov. Brandenburg. Stadt Berlin: 1) k. Realschule. 2) Louisenstädtische Realschule. 3) Königsstädtische Realsch. 4) Dorotheenstädt. Realsch. 5) Friedrichsrealschule, Parallelclassen des Friedrichs-Gymn. Reg.-Bez. Potsdam: 6) Potsdam. 7) Brandenburg, Saldernsche Realsch. 8) Perleberg. 9) Wittstock. Reg.-Bez. Frankfurt: 10) Frankfurt a. O., Oberschule. 11) Landsberg a. W., Realclassen des Gymn.

III. Prov. Pommern. Reg.-Bez. Stettin: 1) Stettin, Friedr.-Wilhelmsch. Reg.-Bez. Cöslin: 2) Colberg, Realclassen des Domgymn. Reg.-Bez. Stralsund: 3) Stralsund.

IV. Prov. Schlesien. Reg.-Bez. Breslau: 1) Breslau, Realsch. zum heiligen Geist. 2) Ebend. Realsch. am Zwinger, sim. Reg.-Bez. Liegnitz: 3) Grünberg, Friedrich-Wilh.-Schule. 4) Görlitz, 5) Landshut. Reg.-Bez. Oppeln: 6) Neiße, simultan.

V. Prov. Posen. Reg.-Bez. Posen: 1) Posen, sim. 2) Meseritz. 3) Fraustadt. 4) Rawicz. Reg.-Bez. Bromberg: 5) Bromberg, simultan.

VI. Prov. Sachsen. Reg.-Bez. Magdeburg: 1) Magdeburg, höhere Gewerbe- und Handelsschule. 2) Halberstadt. 3) Aschersleben. Reg.-Bez. Merseburg: 4) Halle. Reg.-Bez. Erfurt: 5) Erfurt, sim. 6) Nordhausen.

VII. Prov. Westfalen. Reg.-Bez. Münster: 1) Münster, kath. 2) Burgsteinfurt, Realcl. des Gymn. Reg.-Bez. Minden: 3) Minden, Realcl. des Gymnasiums.

*) Oeffentl. Schulen mit dem Lehrplan für die unteren und mittleren Cl. der Gymnasien, zum Theil bis II mit entsprechenden Berechtigungen.

Reg.-Bez. Arnsberg: 4) Dortmund, Realclasse des Gymn. 5) Lippstadt. 6) Hagen. 7) Siegen.

VIII. Rheinprovinz und hohenzollernsche Lande. Reg.-Bez. Cöln: 1) Cöln, Realsch. sim. 2) Daselbst Realclassen des Friedr.-Wilh.-Gymn. Reg.-Bezirk Düsseldorf: 3) Düsseldorf, sim. 4) Duisburg, Realcl. des Gymn. 5) Mühlheim a. d R. 6) Ruhrort. 7) Elberfeld. 8) Barmen, Realcl. des Gymn. Reg.-Bez. Aachen: 9) Aachen, sim. Reg.-Bez. Trier: 10) Trier, simultan.

D. Realschulen 2. Ordnung. I. Provinz Preußen. Reg.-Bez. Königsberg: 1) Wehlau. Reg.-Bez. Marienwerder: 2) Graudenz.

II. Prov. Brandenburg. Stadt Berlin: 1) Friedrichs-Werdersche Gewerbeschule. 2) Louisenst. Gewerbeschule. Reg.-Bez. Potsdam: 3) Prenzlau, Realclassen des Gymn. Reg.-Bez. Frankfurt: 4) Cüstrin, Raths- und Friedrichssch. 5) Lübben.

III. Prov. Pommern. Reg.-Bez. Stralsund: 1) Greifswalde, Realclassen des Gymnasiums.

IV. Prov. Westfalen. Reg.-Bez. Minden: 1) Bielefeld, Realcl. des Gymn.

V. Rheinprovinz und hohenzollernsche Lande. Reg.-Bez. Düsseldorf: 1) Essen, sim. 2) Crefeld.

E. Höhere Bürgerschulen. I. Provinz Preußen. Reg.-Bez. Königsberg: 1) Pillau. Reg.-Bez. Danzig: 2) Jenkau, Pädagogium. Reg.-Bez. Marienwerder: 3) Culm, sim. 4) Marienwerder, Friedrichsschule.

II. Prov. Brandenburg. Stadt Berlin: 1) Stralauer höhere Bürgerschule. Reg.-Bez. Potsdam: 2) Neustadt E. W. Reg.-Bez. Frankfurt: 3) Crossen. 4) Spremberg.

III. Prov. Pommern. Reg.-Bez. Cöslin: 1) Lauenburg. 2) Stolp, Bürgerschule mit dem Gymnasium verbunden.

IV. Provinz Schlesien. Reg.-Bez. Oppeln: 1) Kreuzburg. 2) Neustadt in Oberschlesien.

V. Prov. Sachsen. Reg.-Bez. Merseburg: 1) Torgau, Realclassen des Gymnasiums. 2) Delitzsch. Reg.-Bez. Erfurt: 3) Langensalza.

VI. Provinz Westfalen. Reg.-Bez. Arnsberg: 1) Lüdenscheid.

VII. Rheinprovinz und hohenzollernsche Lande. Reg.-Bezirk Cöln: 1) Mühlheim a. Rhein. Reg.-Bez. Düsseldorf: 2) Crefeld kath. 3) M. Gladbach. 4) Rheydt. 5) Solingen. 6) Lennep. Reg.-Bez. Coblenz: 7) Neuwied. Reg.-Bez. Aachen: 8) Eupen. 9) Düren. Reg.-Bez. Trier: 10) Saarlouis, sim. Hohenzollern: 11) Hechingen, katholisch.

Hauptquellen: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der geistl., Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten herausg. von Dr. L. Wiese, Geh.-O.-Reg.-Rath rc. Mit einer Uebersichtskarte. Berlin, Verlag von Wiegandt und Grieben. 1864, mit den dort angegebenen Quellen. — Das Unterrichtswesen des preußischen Staates von L. Rönne, 2. Band. Berlin bei Veit u. Comp. 1855. — Die preuß. Gymnasien und höheren Bürgerschulen von Neigebauer. Berlin bei Mittler 1835. — Jahrbuch des preuß. höheren Schulwesens für 1858 von Dr. Mushacke. Berlin, Verlag der k. Geh. Oberhofbuchdruckerei. Fortgeführt als Schulkalender bis 1866. *) Dr. **E. Bonnell.**

Preußen. Die Maturitätsprüfung. Die Abiturienten- oder Maturitätsprüfung der höheren Lehranstalten bildet den Abschluß des gesammten Schulcursus und hat dadurch nothwendig eine Rückwirkung auf Einrichtung und Ausführung des Lehrplans. Indem sie das zu erreichende Ziel feststellt, bestimmt sie im wesentlichen auch den Weg, den der Unterricht einzuschlagen hat. In diesem Zusammenhange ist die Wichtigkeit der Abiturientenprüfung für die ganze Schule sogleich erkennbar, weshalb auch allgemeine Urtheile über das preußische höhere Schulwesen, über seine Vorzüge und

*) Die zu obigem Artikel gehörigen statistischen Tabellen s. am Ende des Bandes.

Mängel, so wie über seine wissenschaftlichen und sittlichen Erfolge, gern von diesem Endpuncte ihren Ausgang nehmen. So berechtigt dies an sich ist, wird doch die Gefahr unrichtiger Vorstellungen und unbegründeter Folgerungen nur durch eine genaue Kenntnis der thatsächlichen Verhältnisse und ihrer geschichtlichen Entwickelung vermieden werden können. Die nachfolgende Darstellung will zu solcher Kenntnis beizutragen versuchen.*)

Der Anfang der bisherigen Gesetzgebung über Maturitätsprüfungen in Preußen fällt in das J. 1788; die weitere Entwicklung in die Jahre 1812, 1834, 1856. Dies bezieht sich nur auf die Gymnasien und auf die in ihnen zu erlangende Reife für Universitätsstudien. Ueber die Realschulen wird weiter unten das Nöthige bemerkt werden.

Vor 1788 bestanden in Preußen für die Zulassung zu den akademischen Studien nur die Schranken, welche die Universitäten selbst zu setzen für gut fanden. Die Decane der einzelnen Facultäten verfuhren bei der Aufnahme nach der ihnen gestatteten Freiheit auf sehr verschiedene Weise: ein Schulzeugnis war kein nothwendiges Erfordernis. Die alte schon von Luther beklagte Warnehmung, daß überall viele Unberufene und nicht hinlänglich Vorbereitete auf den Universitäten zusammen kamen und dieselben herabdrückten, wurde auch in Königsberg und Halle gemacht, und veranlaßte seit Anfang des vorigen Jahrhunderts mehrere königliche Edicte, welche ebensowohl den Zweck hatten, von den Universitäten den Zudrang unreifer Studenten abzuwehren, wie in den Schulen selbst größeren wissenschaftlichen Eifer zu wecken. König Friedrich Wilhelm I. verschärfte 1718 eine darauf bezügliche Verordnung seines Vaters dahin, daß die Landeskinder bei ihrer Meldung zur Universität „von ihren Beichtvätern und allen ihren praeceptoribus unterschriebene testimonia vorlegen, dann von den decanis examinirt und erst nach befundener Tüchtigkeit immatriculirt, und von den professoribus treulich angewiesen werden sollten, welche studia und collegia sie am ersten nach und nach fürzunehmen hätten." Der Erfolg solcher königlichen Weisungen scheint aber gering gewesen zu sein. Die Motivirung des ersten eigentlichen Prüfungsreglements, von 1788, spricht es aus, daß das nach älteren Verordnungen übliche Examen der neuen Ankömmlinge auf der Universität wegen ihrer zu großen Menge nicht mit der erforderlichen Strenge und Gründlichkeit habe geschehen können, daß nach wie vor viele Jünglinge unwissend und unreif zur Universität eilten, die Vorlesungen daselbst nicht zu benutzen verständen, dadurch zu Müßiggang und mancherlei Unordnungen verleitet würden, und schließlich Ursach wären, daß viele Aemter, zu denen gründliche Kenntnisse erforderlich, wo nicht mit unwissenden, so doch mit unzweckmäßig vorbereiteten Subjecten besetzt würden.

Die Abhülfe sollte nun in Prüfungsvorschriften gefunden werden, an deren Feststellung sachverständige Schulmänner wie Gedike und Meierotto den größten Antheil hatten. Beide gehörten der neuen Schulaufsichtsbehörde an, welche König Friedrich Wilhelm II. im Jahre 1787 unter dem Namen eines Oberschulcollegiums in Berlin errichtet hatte, und an deren Spitze der Staats- und Justizminister Freiherr C. A. von Zedlitz stand. Bisweilen wird, besonders von Gegnern der Maturitätsprüfungen, diese erste preußische Instruction für dieselben als das „Wöllnersche Circularrescript von 1788" in dem Sinne bezeichnet, daß es der „Wöllnerschen Verwaltung" angehört habe, „die darauf ausgieng, den Geist zu dämpfen." Wöllners Name steht allerdings unter dem Rescript, aber nur weil er kurz vor Erlaß desselben zum Chef des geistlichen und Unterrichtsdepartements ernannt worden war. Er hat aber keinen Antheil an der Instruction gehabt; sie war noch unter dem Vorsitz des Ministers von Zedlitz festgestellt worden.

*) Aus dem betreffenden Abschnitt meines Buchs über das höhere Schulwesen in Preußen (Berlin 1864 S. 478 ff) sind mehrere Angaben aufgenommen, dagegen die ebendaselbst zu findenden literarischen Nachweisungen hier nicht wiederholt worden. W.

Die neue Verordnung wurde unter dem 23. Dec. 1788 publicirt und bestimmte, „daß hinfort alle von öffentlichen Schulen abgehenden Jünglinge schon vorher auf der von ihnen besuchten Schule geprüft werden und ein detaillirtes Zeugnis über ihre bei der Prüfung befundene Reife oder Unreife erhalten sollen, welches Zeugnis sie demnächst bei ihrer Inscription auf der Universität zu produciren haben, damit es dort ad acta gelegt und künftig bei ihrem Abgang von der Universität in ihrem akademischen Zeugnis resumirt werden könne. — „Die Prüfung derjenigen jungen Leute aber, die nicht auf öffentlichen Gelehrtenschulen, sondern nur durch Privatunterricht oder auch auf solchen Schulen zur Universität vorbereitet worden, die eigentlich nicht als gelehrte Schulen anzusehen, und wo daher die Vollendung der Vorbereitung zur Universität nur durch Privatunterweisung bewirkt werden kann, ist den Universitäten übertragen worden, so daß mithin künftig jedes Landeskind, das die Universität bezieht, entweder bei seiner Ankunft auf der Universität, oder schon vorher auf der von ihm bisher frequentirten Gelehrtenschule sich einer Prüfung zu unterwerfen hat." Wichtig ist, daß gleichzeitig in das Allgemeine Landrecht für die preußischen Staaten entsprechende Bestimmungen über die Zulassung zur Universität aufgenommen wurden, und daß der schon in dem obigen Edict v. 1718 neben der Rücksicht auf Universität und Schule hervortretende Anspruch auf eine zweckmäßige Vorbildung der Beamten darin eine Grundlage erhielt, daß im Theil II Tit. 12 §. 1 Schulen und Universitäten für „Veranstaltungen des Staats" erklärt wurden. Den Schulen gegenüber wurde in verschiedenen Rescripten wiederholt die Nothwendigkeit einer Controle des Staats über die Bildung derer hervorgehoben, die einst Lehrer und Leiter des Volks zu sein berufen wären.

Die nun angeordnete Prüfung sollte zu Neujahr und zu Johannis abgehalten werden und theils durch schriftliche Arbeiten, theils mündlich geschehen, und jene, ohne alle fremde Beihülfe, an einem Vor- und Nachmittage in der Schule angefertigt werden. Die Aufgaben zur schriftlichen Prüfung hatte ein Commissarius der königlichen Provincialschulbehörde mit Zuziehung des Rectors zu bestimmen. Ueber die mündliche Prüfung, welche in Gegenwart des Commissarius, sowie der Ephoren, Scholarchen, Patrone und sämmtlicher Lehrer der Schule abgehalten werden sollte, wurde nichts vorgeschrieben; das Zeugnisschema enthält jedoch die Rubriken: Kenntnisse a. in Sprachen (in den alten, in den neueren, besonders in der Muttersprache), b. in Wissenschaften (besonders in der Geschichte). Nach dem Ergebnis der Prüfung wurde ein Zeugnis der Reife oder der Unreife ausgestellt. Letzteres schloß von der Universität nicht aus: denn es war „nicht die Absicht, die bürgerliche Freiheit insofern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater und Vormund freistehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Zögling zur Universität zu schicken." Man hoffte, daß wenigstens mancher für unreif Erklärte doch würde zurückgehalten werden, um in wiederholter Prüfung sich ein Zeugnis der Reife zu erwerben. Universitätsbeneficien sollten nur auf ein Reifezeugnis gewährt werden. Den Rectoren und Lehrern wurde eröffnet, daß, falls einer von ihnen einem schlecht vorbereiteten Jüngling durchzuhelfen versuchen oder auf irgend eine Art bewirken sollte, daß einer der Abiturienten ohne und wider Verdienst das Zeugnis der Reife erhielte, der Rector zu einer beträchtlichen Geldstrafe werde verurtheilt werden; weshalb auch den Universitäten überlassen wurde, jeden neuen Ankömmling, bei dem der Verdacht entstände, daß er ein Reifezeugnis erschlichen, nochmals zu examiniren, und falls sich dann finden sollte, daß er noch unreif zur Universität sei, solchen Fall dem Oberschulcollegium anzuzeigen. Den Landesuniversitäten wurde gleichzeitig die Erwartung ausgesprochen, daß sie die nach der neuen Einrichtung ihnen verbleibenden, an Zahl beträchtlich verminderten Prüfungen nun mit mehr Accuratesse vornehmen würden. Die Art ihrer Prüfungen sollte dieselbe sein wie die bei den Schulen angeordnete.

Die neue Prüfungsordnung wurde auch allen den höheren Schulen zur Kenntnis

mitgetheilt, welche nicht unter der Aufsicht des Oberschulcollegiums standen; dies waren alle schlesische, alle reformirte Schulen und unter diesen namentlich auch das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin, ferner alle Schulen der französischen Colonie in Preußen. Die meisten dieser Anstalten richteten sich danach, und die Universitäten wurden angewiesen, die Schüler derselben nur dann zu examiniren, wenn sie nicht ein der Vorschrift des Oberschulcollegiums entsprechendes glaubwürdiges Schulzeugnis mitbrächten. Nach dem Vorgange einiger schlesischer Gymnasien ließ man bald an mehreren Anstalten dem eigentlichen Examen ein mündliches Tentamen vorhergehen, welches entscheiden sollte, ob der Geprüfte ein halbes Jahr später zum Abiturientenexamen zuzulassen sei. Aber weder das eine noch das andere hinderte auch bei dem ungünstigsten Ausfall den Uebergang zur Universität, da sie auch mit dem Zeugnis der Unreife bezogen werden konnte, mochte dies nun von der Schule oder von der Universität selbst ausgestellt sein. Und von dieser Freiheit Gebrauch zu machen, lag ein besonders starkes Motiv für viele darin, daß die Studirenden vom Militärdienst frei waren. Dem daher rührenden Misbrauch wurde durch eine königliche Verordnung vom J. 1793 eine auf allen Gymnasien und lateinischen Mittelschulen alljährlich abzuhaltende Prüfung der geistigen Fähigkeiten zum Studiren für die cantonpflichtige Jugend entgegengesetzt, jedoch mit wenig befriedigender Wirkung, wie es scheint. Im J. 1804 wurde diese Fähigkeitsprüfung den Schulen in Erinnerung gebracht; auch in Privatinstituten erzogene junge Leute sollten sich derselben vor dem Uebergang zur Universität an einer öffentlichen Schule unterziehen.

Die neue Organisation der Staatsbehörden, zu welcher man in Preußen nach den Ereignissen der Jahre 1806 und 1807 schritt, erstreckte sich auch auf die Schulverwaltung. Das Oberschulcollegium wurde 1808 aufgehoben und die Oberaufsicht über das Unterrichtswesen dem Ministerium des Innern zugetheilt, welches 6 Sectionen enthielt, deren dritte für den „Cultus und öffentlichen Unterricht" bestimmt war. Die Leitung dieser Section wurde dem Geheimen Staatsrath Wilhelm von Humboldt übertragen (17. Dec. 1808 bis 23. Juni 1810). Als technische Räthe traten in dieselbe G. H. Nicolovius und J. W. Süvern. Ausführende Behörden waren für die Section außer den mit den Provincialregierungen verbundenen „Deputationen für Cultus und öffentlichen Unterricht" auch die 1809 errichteten „Wissenschaftlichen Deputationen" in Berlin, Breslau und Königsberg. Diesen lag es u. a. ob, auch die Ergebnisse der Abiturientenprüfungen zu beurtheilen und darüber an die erwähnte Ministerialsection Bericht zu erstatten. Zu den Mitgliedern der wissenschaftlichen Deputationen in Berlin gehörte u. a. auch Fr. A. Wolf und Schleiermacher, von denen der letztere bald auch zu den Arbeiten der Section selbst zugezogen wurde.

Die in den Ministerialacten noch vorhandenen Beurtheilungen der vorgelegten Abiturientenarbeiten und Prüfungsprotokolle lassen erkennen, wie schwer es vielen Schulen wurde, von der durch die Prüfungsordnung von 1787 ihnen gelassenen Freiheit einen angemessenen Gebrauch zu machen und in der Wahl der Gegenstände, der Zahl schriftlicher Arbeiten und dem Maß der Anforderungen das pädagogisch Rechte zu thun. Lehrreich sind darüber besonders die sorgfältigen und eingehenden Revisionsgutachten von Schleiermacher und von Süvern. In der großen Verschiedenheit des Verfahrens galt es nicht gerade für unzuläßig, daß bisweilen auf derselben Schule jeder Abiturient andere Aufgaben erhielt, oder daß man hie und da die größeren Arbeiten außer der Clausur anfertigen, oder die Abschriften der Ausarbeitungen zu Hause machen ließ. Aber das Zuviel wie das Zuwenig, das Hinausgehen über die Grenzen der Schule, oder Oberflächlichkeit und Ungenauigkeit in der Beurtheilung des Geleisteten, gaben immer aufs neue Anlaß zu Rügen und Erinnerungen. Bei einigen Anstalten ließ man die Abiturienten 12 und mehr schriftliche Arbeiten anfertigen, bei anderen nicht einmal einen deutschen oder einen lateinischen Aufsatz und keine Uebersetzung aus dem Griechischen oder ins Griechische; französische Arbeiten, bald Aufsätze,

bald Exercitien, kommen nur vereinzelt vor; auch die Forderung mathematischer Arbeiten war nicht allgemein. Der lateinische Aufsatz wurde bisweilen durch Dictiren eines deutschen Textes zu einem Exercitium gemacht. Mit dem Griechischen nahm man es meist noch ziemlich leicht; es konnte auch von einer Prüfung darin dispensirt werden. Die Revisoren schärfen wiederholt ein, die Annahme müße vertilgt werden, das Griechische sei nur für die künftigen Theologen, wie denn auch angeordnet wurde, daß Unkunde der griechischen Sprache und somit ein Mangel der zum fruchtbaren Besuch der Universität nöthigen Bildung, jedesmal im Abiturientenzeugnis selbst der aus besonderen Gründen von Erlernung des Griechischen dispensirten Schüler bemerkt werde. Bisweilen ließ man etwas griechisch Vorgesprochenes nachschreiben, zunächst um zu sehen, ob der Abiturient richtig und zwar mit den Accenten, die in den Arbeiten noch oft fehlten, zu schreiben verstehe; danach mußte das Dictirte ins Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen begleitet werden. Zu deutschen Aufsätzen wurden nicht selten Themata gewählt, welche bei den Revisoren strengen Tadel fanden, z. B. Specialitäten aus der Geschichte der Philosophie, oder Gegenstände der Moral und Religion, über welche die Jugend Eigenes zu produciren unfähig ist; die Nothwendigkeit einer fruchtbareren Betreibung des deutschen Unterrichts wird oft vorgehalten. — Nicht weniger mannigfaltig war die Art des mündlichen Examens. Das Uebersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen war allgemein; die Erklärung richtete sich dabei überwiegend auf die Realien, Antiquitäten, Mythologie, Literaturgeschichte u. s. w., so daß die Revisionsurtheile vor dem Uebermaß hierin warnen und eine genauere Berücksichtigung des Grammatischen verlangen mußten. Im Griechischen blieben einige Schulen beim N. Testament stehen. Getadelt wird auch eine allzu detaillirte Prüfung in der alten Geschichte und Geographie mit Vernachläßigung der Vaterlandskunde. Wo in der Mathematik geprüft wurde, gieng man in der Regel nicht über die Geometrie hinaus. Hin und wieder kommt ein mündliches Examen in der Physik, auch in der Chemie, ausnahmsweise auch in den beschreibenden Naturwissenschaften vor. Eine Prüfung in der Religionslehre wird in den Protokollen selten erwähnt, was gelegentlich zu der Erinnerung veranlaßt, die Religionskenntnis müße für einen der wichtigsten Gegenstände des Abiturientenexamens gehalten werden, ohne daß jedoch eine allgemeine Anordnung daraus geworden wäre. Außer Rhetorik und Poetik findet sich auch eine philosophische Propädeutik als Gegenstand mündlicher Prüfung erwähnt, worin Fragen aus der Logik, häufiger jedoch aus der Psychologie und aus einer moralischen Popularphilosophie gestellt zu sein schienen. Fr. A. Wolf bemerkt in seinen Berichten über mündliche Prüfungen, denen er als Commissarius beigewohnt, mehrmals, daß die Lehrer das Examiniren vom Dociren nicht zu unterscheiden verstehen.

Noch größer als in den Schulen war die Willkür des Verfahrens bei den Universitäten, wo es die Decane mit der Prüfung in der Regel so wenig streng nahmen, daß sie allgemein für die bei weitem leichtere gehalten wurde. Viele Schüler zogen es deshalb vor, aus den oberen Classen von der Schule abzugehen und einige Zeit zu privatisiren, wodurch sie in die Kategorie derer eintraten, die das Recht hatten, sich bei der Universität examiniren zu lassen. Ein anderer Weg die Prüfungsforderungen zu eludiren war, daß man ohne Schulzeugnis auf einige Monate eine auswärtige Universität bezog, um dann mit deren Matrikel versehen auf einer inländischen die Inscription zu verlangen, die in solchem Fall nicht versagt werden konnte. Allen solchen Misbräuchen treten keine generellen Bestimmungen entgegen. Vorübergehend wurde angeordnet, daß in dem letzterwähnten Fall doch ein nachträgliches Examen bei der inländischen Universität zu bestehen sei; auch wurde, ebenfalls vorübergehend, den Universitäten die Prüfung von Novitien ganz abgenommen: jeder sollte sich irgendwie ein Schulzeugnis verschaffen; aber Rector, Prorector und Decane behielten das Recht, eine Nachprüfung vorzunehmen, und wenn sie einen Widerspruch des Resultats ihrer

Prüfung mit dem Dimissionszeugnis der Schule fanden, sollten sie es höheren Orts anzeigen.

Die Ministerialsection kam indes zu der Ueberzeugung, daß es durchgreifender neuer Anordnungen bedürfe; auch wurden ihr von den Provincialbehörden wiederholt darauf gerichtete Wünsche ausgesprochen. So bittet die Regierung in Gumbinnen 1809 um einen bestimmten Maßstab für die Prüfungen, und daß u. a. zu den allgemeinen Anforderungen auch eine Uebersetzung ins Griechische gehöre. Dieselbe Regierung schlug vor, eine Minimalforderung für die einzelnen Gegenstände der Prüfung festzusetzen, um danach die Reife vom niedrigsten Grad „genügend" bis zum höchsten „vorzüglich" unterscheiden zu können. Solche Unterscheidungen im Prädicat der Reife waren an mehreren Schulen schon üblich geworden; Rector Körber in Hirschberg bezeichnete den niedrigsten Grad mit „reif," den höheren als „reif mit Beifall," den höchsten als „reif mit Ruhm."

Infolge der an der Instruction von 1788 gemachten Erfahrungen und verschiedenartiger Anregungen leitete endlich W. von Humboldt die Ausarbeitung eines neuen Prüfungsreglements ein. Die zur Berathung desselben Berufenen konnten sich lange nicht einigen: Ancillon sprach sich für völlige Abschaffung der Abiturientenprüfungen aus; auch Süvern war geneigt, die Dimissionszeugnisse der Lehrercollegien ohne besondere Dimissionsprüfung für hinreichend gelten zu lassen. Schleiermacher, der später in seinen Vorlesungen über Pädagogik, wiewohl er sie im Zusammenhange mit der Politik behandelte, doch eine Rechenschaft der Schule an den Staat um des Staats willen für unverträglich mit ihrer Idee hielt, wollte in der Verwaltungspraxis doch eine vom Staat beaufsichtigte Abiturientenprüfung nicht entbehren: sei es auch nur eine prohibitive Maßregel, so setze sie doch den Ehrtrieb der Jugend in eine heilsame Bewegung, und habe oft den übereilten Abgang zur Universität, sowie die Verleihung von Beneficien an Unwürdige verhindert; die Receptionsprüfungen an den Universitäten dagegen wollte er abgeschafft wissen. Fr. A. Wolf, der verschiedene Gutachten über den Gegenstand verfaßte, wollte schließlich auf eine Erforschung der Reife nur bei solchen Universitätsaspiranten verzichten, die in der Folge keine Anstellung im gelehrten Staats- und Kirchendienst begehrten. Das Resultat aller Verhandlungen war zuletzt die Instruction vom 25. Juni 1812, die unter dem 12. Oct. 1812 königliche Sanction erhielt.

Die Eigenthümlichkeit der neuen Prüfungsinstruction war 1. die Allgemeinheit: sie ordnete Abiturientenprüfungen für alle höheren Schulen ohne Ausnahme an; 2. die Nothwendigkeit eines Prüfungszeugnisses, während vorher thatsächlich in vielen Fällen auch ein bloßes Dimissionszeugnis genügt hatte, sogar von Stadtschulen, die einigen Unterricht in den alten Sprachen und in der Mathematik in ihrem Lehrplan hatten, übrigens auch bisweilen durch eine und die andere vorzügliche Lehrkraft Tüchtiges leisteten (eine Ministerialverfügung vom 12. Nov. 1812 setzte für alle Anstalten, denen die Berechtigung zu Dimissionsprüfungen ertheilt war, den Namen Gymnasium fest); 3. genauere Bestimmungen über die Einrichtung der Prüfung, über die Gegenstände, in welchen geprüft werden sollte, so wie über das Maß der Anforderungen; 4. die Einführung der Nummern I II III zur Bezeichnung der unbedingten und der bedingten Tüchtigkeit und der Untüchtigkeit; 5. die Bestimmung, daß von nun an das Abiturientenzeugnis bei den Staatsprüfungen mit vorgelegt werden sollte. Lag hierin eine Rücksicht auf die Anforderungen des Staats an seine Beamten, so wurde außerdem als Zweck der Entlassungszeugnisse hingestellt, theils den Eltern zu einer Benachrichtigung von dem Bildungsstande ihrer Söhne zu dienen, theils die Unterrichtsbehörden in den Stand zu setzen, fortgehend zu beobachten, wie dem wichtigen Geschäft der Vorbereitung zur Universität von den Schulen und Lehrern genügt werde.

Außer den mit den Gymnasien verbundenen Prüfungscommissionen wurde für die privatim vorbereiteten oder nicht unmittelbar von einem Gymnasium zur Universität

übergehenden jungen Leute bei jeder Universität eine aus Professoren derselben und aus Gymnasialdirectoren und Lehrern bestehende „gemischte Prüfungscommission" errichtet, welche die allgemeinen Vorschriften des neuen Reglements eben so wie die Schulprüfungscommissionen zu befolgen hatte. Im J. 1817 wurden die gemischten Commissionen aufgelöst und ihr Prüfungsgeschäft den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen übertragen.

Als schriftliche Prüfungsarbeiten wurden verlangt ein deutscher, ein lateinischer, ein französischer Aufsatz, eine deutsche Uebersetzung aus dem Griechischen und eine Uebersetzung ins Griechische. Nur bei diesen beiden letzten Arbeiten war der Gebrauch eines Lexikons gestattet. Die schriftlichen Arbeiten sollten Proben des Talents der Examinanden sein, in der mündlichen Prüfung mehr die positiven Kenntnisse dargelegt werden. Sie erstreckte sich auf alle Sprachen, die in der Schule gelehrt werden, auf Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturlehre. Bei der Interpretation der alten Autoren sollte lateinisch gesprochen werden. Im Griechischen waren auch die Chöre der Tragiker nicht ausgeschlossen. Die Prüfung im Französischen durfte unterbleiben. In der Mathematik giengen die Forderungen bis zu den Gleichungen des zweiten Grades und zur ebenen Trigonometrie. Eine Prüfung in der Religionslehre, nicht vorgeschrieben, sondern den Schulprüfungscommissionen anheimgestellt, wurde an vielen Gymnasien beibehalten, und später, 1829, genehmigte das Ministerium sogar nach dem Antrage des rheinischen Schulcollegiums, daß darin eine schriftliche Prüfung nach Verschiedenheit des kirchlichen Bekenntnisses durch einen resp. vom evangel. Consistorium und vom kathol. Diöcesanbischof zu ernennenden Commissarius abgehalten werde. Wer in dieser Prüfung nur das Prädicat „mittelmäßig" erlangte, sollte, wie gut auch seine wissenschaftlichen Kenntnisse befunden worden, Nr. I nicht erhalten. Dieselbe Anordnung wurde 1830 auch für die Provinz Westfalen genehmigt. Besondere Aufmerksamkeit sollte nach der neuen Prüfungsinstruction darauf gerichtet werden, ob die zur Universität Uebergehenden auch die dazu erforderliche sittliche Reife besäßen. Die sämmtlichen Prüfungsverhandlungen wurden nach wie vor mit den darüber von den wissenschaftlichen Deputationen abgegebenen Gutachten an die Centralstelle zu Berlin eingereicht.

Daß auch die Prüfungsordnung von 1812, wie sich bald zeigte, nicht im Stande war, die bei der früheren Einrichtung wargenommenen Uebelstände zu entfernen und den Universitäten eine größere Zahl wohlvorbereiteter Jünglinge zuzuführen, lag hauptsächlich in dem Nebeneinander der Schul- und der gemischten Prüfungscommissionen, sowie darin, daß auch mit Nr. III, dem Zeugnis der Untüchtigkeit, die Universität besucht werden durfte. Dies zu verbieten hielt man mit der den Eltern der Examinanden zustehenden Freiheit ihrer Entschließung unverträglich. Die nachsichtige Beurtheilung, welche man zuerst grundsätzlich allen aus dem Kriege zurückkehrenden Gymnasiasten gewährte, wurde bald besonders von den gemischten Commissionen weiter ausgedehnt. Aber es konnte ja auch dem Unwissendsten, wenn er sich der Prüfung unterzog, die Nr. III und auf dieses Zeugnis die Immatriculation nicht versagt werden, und so blieb auf den Universitäten ein Zusammenfluß außerordentlich verschieden vorbereiteter junger Leute. An der Universität zu Bonn war das Verhältnis der von der akademischen Prüfungscommission daselbst in den Jahren 1818 bis 1823 an Maturitätsaspiranten ausgestellten Zeugnisse folgendes: 1818 (unter 16) 1 Nr. II, 15 Nr. III; 1819 (unter 103) 5 Nr. I, 11 Nr. II, 87 Nr. III; 1820 (unter 96) 8 Nr. II, 88 Nr. III; 1821 (unter 118) 19 Nr. II, 99 Nr. III; 1822 (unter 139) 1 Nr. I, 16 Nr. II, 122 Nr. III; 1823 (unter 145) 16 Nr. II, 129 Nr. III. Nicht viel besser stand es bei den übrigen Universitäten. Ueberall benutzte eine große Zahl von Jünglingen die dargebotene Gelegenheit, schnell zu der Freiheit des akademischen Lebens und zu den Genüssen wie zu den Vortheilen desselben zu gelangen, ohne dazu vorbereitet zu sein. Directoren und Schulbehörden hatten daher unaufhör-

lichen Anlaß über die Nachtheile zu klagen, die für die Gymnasial-, wie für die akademischen Studien daraus entständen. So richtete das Schulcollegium zu Münster (Ref. Kohlrausch) 1824 die dringende Bitte an den Minister von Altenstein, doch Maßregeln zu treffen, die dem Zudrang völlig unwissender Menschen zur Universität eine gesetzliche Schranke entgegensetzten: jedem, der es mit der wissenschaftlichen und praktischen Tüchtigkeit der nächsten Generation ernstlich meine, müße das Herz bluten, wenn er den Verfall des akademischen Studiums warnehme; die jungen Leute kämen zur Prüfung ohne Kenntnis des Griechischen, der Geschichte, der Geographie, der Mathematik, und lieferten lateinische Prüfungsarbeiten, die mit der Latinität nur die Buchstaben gemein hätten. Ebenso bittet 1824 die Universität Halle, daß es gestattet sein möchte, Subjecten, die kaum für Quarta, oft nicht einmal für Sexta reif wären, kein Zeugnis mit Nr. III, sondern mit Null geben zu dürfen, so daß auf solche Zeugnisse dann nicht die Immatriculation gewährt, sondern nur gestattet würde, daß die Inhaber derselben als Chirurgen, Apotheker, Eleven der Forst- und Bauwissenschaft, Liebhaber der schönen Künste, Oekonomen u. dgl. m. einzelne Vorlesungen hören könnten; dasselbe möchte auch denen gewährt werden, die ausdrücklich auf jede spätere Anstellung verzichteten und selbst das Bekenntnis ablegten, ganz unfähig zum Studium einer Facultätswissenschaft zu sein. Auch 1825 kommt ebendaher die Bitte an den Minister, er möge doch die wissenschaftliche Commission von der entwürdigenden Zumuthung befreien, Müller, Brauer, Oekonomen, Handwerker u. dgl. m. zu examiniren, welche durch die Matrikel einzig das Privilegium erlangen wollten, durch einen einjährigen Dienst ihre Militärpflicht zu erledigen; es seien bisweilen so einfältige Menschen, daß sie der deutschen Buchstaben nur sehr schwerfällig sich bedienen könnten, des lateinischen Alphabets aber nicht, die auch ihrer Unwissenheit kein Hehl hätten und nichts begehrten, als das Zeugnis der Untüchtigkeit, Nr. III.

Infolge solcher Erfahrungen erschienen nach und nach verschiedene Verfügungen, die der Willkür steuern sollten. Wer ohne Examen vom Gymnasium abgegangen war, sollte nicht sogleich, sondern erst nach einem halben, dann nach einem ganzen Jahr bei einer wissenschaftlichen Commission zur Prüfung zugelassen werden, und diese das Recht haben, allen denen ein Zeugnis zu versagen, welche nicht nachzuweisen vermöchten, daß sie in einem Hauptfach in der ersten Classe eines Gymnasiums gesessen hätten, oder doch hätten sitzen können, wenn sie überhaupt vorher ein Gymnasium besucht hätten. Bei den während der Universitätszeit gestatteten Nachprüfungen kam es nicht selten vor, daß ein Zeugnis der Tüchtigkeit für akademische Studien erst kurz vor dem Abgange von der Universität erworben wurde, und so nur zur Täuschung der künftigen Examinatoren solcher jungen Leute in ihrem Universitätsabgangszeugnis bemerkt werden konnte, sie hätten mit einem Zeugnis der Reife studirt. Es wurde deshalb, 1831, festgesetzt, daß diejenigen, welche die Universität mit Nr. III bezogen hatten, sich innerhalb 18 Monate, vom Tage der Immatriculation an gerechnet, bei einer wissenschaftlichen Commission wieder zur Prüfung stellen, nach Ablauf dieser Frist aber von keiner Commission zur Prüfung angenommen werden sollten; und wer bei der Nachprüfung wieder Nr. III erhielt, sollte dann weiter nicht zu einer Prüfung zugelassen werden. Am wirksamsten zeigten sich diejenigen Verfügungen, welche auf den Zusammenhang der Reife für die Universitätsstudien mit den Staatsprüfungen Bezug nahmen, und durch welche namentlich für die Theologen, die Mediciner und die Juristen von den betreffenden Ministerien bestimmt wurde, daß wer mit Nr. III die Universität bezogen und auf derselben sich kein besseres Zeugnis erworben hätte, von den Staatsprüfungen ausgeschlossen sein sollte. Die Wirkung war auch darin bemerkbar, daß die Zahl derer, die sich nicht auf der Schule, sondern bei einer wissenschaftlichen Commission der Maturitätsprüfung unterzogen, bald sehr abnahm.

Mehrere beachtenswerthe Verfügungen des Ministeriums und der Provincialbehörden hatten den Zweck, eine der Intention der Prüfungsordnung von 1812 ent-

sprechende Ausführung derselben zu sichern. So wird die Einrichtung der Prüfung im Griechischen und im Deutschen mehrmals besprochen. Schleiermacher nahm bei der Superrevision der Arbeiten Gelegenheit, besonders eine passendere Wahl der Themata zu den deutschen Aufsätzen zu empfehlen; die Aufgaben seien zu oft von der Art, daß sie eine Reife des Urtheils in Anspruch nähmen, die man bei Schülern noch nicht voraussetzen könne, wovon die Folge, daß diese Schülerarbeiten bei dürftigen und gewöhnlichen Gedanken mit einer gesuchten, sich philosophisch geberdenden Sprache prunkten; die Directoren sollten erwägen, ob nicht historische Themata den Vorzug verdienen, weil sie dem Schüler einen bestimmten Gang vorzeichnen und im Ausdruck ihn mehr binden, wogegen Aufgaben aus dem Gebiet der Moral, der Psychologie u. dgl. m. ihm eine Zusammentragung gewöhnlicher Gedanken und alltäglicher Phrasen erlauben. 1830 wurde angeordnet, daß, wo philosophische Propädeutik in den Lehrplan aufgenommen sei, auch bei der Abiturientenprüfung darauf Rücksicht genommen und Fragen daraus an die Prüfung in der höheren Grammatik angeschlossen werden sollten.

Nachdem man sich lange viel Mühe gegeben hatte, die Instruction von 1812 zu ergänzen, zu halten und zu stützen, kam man allmählich an entscheidender Stelle zu der Ueberzeugung, daß sie eben so unzulänglich sei, wie das Reglement von 1788. Der Minister von Altenstein beschloß deshalb eine neue Prüfungsordnung vorzubereiten, und erforderte zu dem Ende im J. 1831 zunächst die Gutachten der Universitäten, der wissenschaftlichen Prüfungscommissionen, der Provincialschulcollegien, so wie einzelner Directoren und Lehrer. Aufhebung der Abiturientenprüfungen wurde von keiner Seite beantragt. Herbart in Königsberg sah in ihnen ungeachtet ihrer damaligen mangelhaften Einrichtung doch ein Mittel zur Hebung der Gymnasien. Der Schulrath Otto Schulz in Berlin erklärte, daß, wenn es doch Gründe gebe, behufs der Versetzung in höhere Classen Translocationsprüfungen zu halten, viel stärkere für Beibehaltung der Abiturientenprüfungen vorhanden seien. Die bei weitem überwiegende Zahl der Vota gieng aber dahin, sämmtliche Maturitätsprüfungen an die Gymnasien zu verweisen; es wurde jedoch von mehreren Seiten auch zur Erwägung empfohlen, ob man nicht die Abiturienten einer Provinz oder eines anderen größeren Districts behufs gemeinsamer Prüfung durch eine dazu zu ernennende Commission aus Gymnasial- und Universitätslehrern, an demselben Ort zusammenkommen lassen wolle, etwa in der Weise des württembergischen Landexamens.

Hinsichtlich des Zeitpuncts der Zulassung zur Prüfung wurde in einigen Gutachten mit Recht bemerkt, daß das Biennium der Prima durch die frühzeitigen Prüfungsvorbereitungen großen Abbruch erleide. Otto Schulz rügte die Unsitte einiger Gymnasien, daß die Abiturienten vom ersten Beginn der Prüfung an den Unterricht nicht mehr regelmäßig zu besuchen brauchten, so daß das vierte Semester in Prima, zu bösem Beispiel für die bleibenden Schüler, ihnen größtentheils verloren gehe. Auch Gotthold wünschte, daß nur wer zwei volle Jahre in der ersten Classe gewesen, sich danach zur Prüfung melden dürfe. Das Provincialschulcollegium in Königsberg beantragte, nach dem zweijährigen Primacursus noch ein Semester der Wiederholung zu widmen und erst dann die Prüfung eintreten zu lassen. Auch Braniß in Breslau schlug vor, hinter der zweijährigen Prima noch eine einjährige Abiturientenclasse einzurichten, wo die wichtigsten Schulgegenstände von einem höheren, zusammenfassenden wissenschaftlichen Standpuncte vorzutragen wären. — In Betreff der Anforderungen bat das Provincialschulcollegium in Stettin, es als maßgebend bestimmt auszusprechen, daß den Alterthumswissenschaften bei der Prüfung entschieden der Vorrang gebühre. Die wissenschaftliche Prüfungscommission in Breslau wünschte u. a., daß einige Classiker namhaft gemacht würden, welche jeder Abiturient g a n z gelesen haben müße. Die meisten Gutachten waren dafür, daß alle Abiturienten einer Anstalt dieselben Aufgaben zu bearbeiten hätten. Das Provincialschulcollegium in Coblenz bat für das Zeugnis der Reife ein unter allen

Umständen zu leistendes Minimum festzusetzen. Von den bei der mündlichen Prüfung vorzulegenden Schriftstellern wünschten die meisten den Tacitus und die griechischen Tragiker ausgeschlossen, in der schriftlichen aber das griechische Extemporale zur Erprobung der grammatischen Sicherheit beibehalten zu sehen. Von der wissenschaftlichen Prüfungscommission in Halle wurde eine Bestimmung gegen bloß phraseologische lateinische Aufsätze gewünscht, und von anderer Seite gegen Themata, zu denen leicht vorher gefertigte Proömien benutzt werden könnten. Das Lateinsprechen bei der mündlichen Prüfung wurde wegen des engen Kreises, in dem sich das Notenlatein bewege, von mehreren für unnöthig erklärt. Das Französische wurde meist gebeten dem Privatfleiß überlassen zu dürfen oder doch bei der Prüfung nur mäßige Forderungen darin zu stellen. Eine Prüfung im Hebräischen dagegen wurde für nothwendig gehalten. Für die Geschichte wurde eine stärkere Berücksichtigung der deutschen und preußischen neben der griechischen und römischen gewünscht. In der Mathematik schien vielen eine Steigerung der früheren Anforderungen zulässig und wünschenswerth; ebenso in der Physik. Daß eine Prüfung in der Religionslehre und in der philosophischen Propädeutik nicht allgemein angeordnet gewesen, wurde von mehreren als eine Lücke des Reglements bezeichnet. Heinrich Ritter, damals Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungscommission zu Berlin, wünschte die Reife besonders von der in der Philosophie und im deutschen Aufsatz bewiesenen allgemeinen Bildung abhängig gemacht zu sehen: nur müßten zu letzterem Themata vermieden werden, bei denen der Schüler sich auf moralischen Gemeinplätzen bewege; am besten sei es, Aufgaben aus einem wissenschaftlichen Gebiet zu nehmen, das den Abiturienten bereits durch eine lebendige Anschauung bekannt geworden. Hervorgehoben möge aus den Votis auch das werden, daß mehrere Schulcollegien für die mündliche Prüfung eine auf den wesentlichen Unterschied des Examinirens vom Dociren hinweisende Vorschrift wünschten. Für Beibehaltung der bisherigen drei Zeugnisstufen sprachen sich wenige aus; einige beantragten, die für Nr. II schon vielfach üblichen unterscheidenden Zusätze („mit Auszeichnung" u. dgl.) allgemein festzusetzen; die meisten aber hielten gänzliche Aufhebung der Nummern für das Zweckmäßigste. Heinrich Ritter bemerkte: die Nr. I (das Zeugnis gleichmäßig befriedigender Leistungen in allen Lehrgegenständen) errege zuweilen den Dünkel, als ob sie über die gewöhnliche Reife der Abiturienten erhebe, obgleich das nicht der Sinn derselben sei. Der fähigere und reifere Abiturient, welcher für die Wissenschaft viel zu leisten verspreche, könne nach den zu befolgenden Bestimmungen oft nur Nr. II erhalten, während der weniger fähige Nr. I davon trage. Was für die unbedingte Tüchtigkeit verlangt werde, könne bei Gelehrigkeit und Fleiß ein mittelmäßiger Kopf leisten, der nach keiner Seite hin ausgezeichnet sei. Aehnlich sprach sich sein College Lachmann gegen die drei Nummern und für eine Unterscheidung der Zeugnisse bloß nach Reif und Unreif aus, besonders um dem ehrsüchtigen Streben nach Nr. I vorzubeugen, das weder der Charakterbildung, noch meistens auch der wissenschaftlichen Ausbildung zuträglich sei; die mit Nr. I Dimittirten seien nachher oft am wenigsten brauchbar, eine auch von anderen Seiten bestätigte Warnehmung. Einige wünschten für das Prädicat Reif noch eine Beifügung, ob reif schlechthin, oder reif für ein bestimmtes Fach.

Der mit Berücksichtigung der eingegangenen Gutachten im Unterrichtsministerium ausgearbeitete Entwurf eines neuen Reglements wurde vom Minister von Altenstein zuvörderst den übrigen Staatsministern mitgetheilt und erhielt nach Inhalt und Form deren fast uneingeschränkte Zustimmung. Es ist das noch jetzt gültige, unter dem 4. Juni 1834 festgestellte, unter dem 25. Juni 1834 vom König bestätigte Reglement. Das wesentliche Neue in demselben ist, daß die Maturitätsprüfungen ausschließlich den Gymnasien überwiesen und an Stelle der Nummern I II III die Prädicate Reif und Unreif gesetzt sind. Die Zulassung zur Prüfung geschieht im vierten Semester des Bienniums der Prima; bei Schülern, die sich durch ihre Gesammtbildung und sittliche Reife auszeichnen, kann sie ausnahmsweise ein halbes Jahr früher erfolgen;

andererseits sollen diejenigen, bei denen diese Eigenschaften noch nicht hinlänglich vorhanden sind, vom Eintritt in die Prüfung abgemahnt, doch soll ihnen dieselbe, wenn sie bei ihrem Entschluß verharren, im vierten Semester nicht verweigert werden.

Die Anforderungen in den einzelnen Objecten waren durch das neue Reglement genauer festgestellt, zum Theil ermäßigt. Schriftliche Prüfungsarbeiten sollten sein: ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz; hinzukam ein lateinisches Extemporale. Der Entwurf verlangte auch ein griechisches: „ein kurzes Pensum aus dem Deutschen oder Lateinischen ins Griechische zu übersetzen, lediglich zu dem Zweck, um zu ermitteln, ob und in wie weit die Examinanden sich in der griechischen Formenlehre und in den feststehenden Hauptregeln der griechischen Syntax die erforderliche Sicherheit erworben haben." Auf den Wunsch des Justizministers Mühler ließ der Minister v. Altenstein diese Forderung fallen, mit dem Vorbehalt, die grammatische Sicherheit im Griechischen bei der mündlichen Prüfung zu erforschen. Es wurde also bei dieser Sprache nur die schriftliche Uebersetzung eines in der Schule nicht gelesenen Stücks aus einem prosaischen oder poetischen Autor verlangt. Im Französischen ferner kein Aufsatz, sondern die Uebersetzung eines grammatisch nicht schwierigen Pensums aus dem Deutschen. In der Mathematik die Lösung zweier geometrischer und zweier arithmetischer Aufgaben. Die künftigen Theologen und Philologen sollten außerdem ein geeignetes Stück aus dem hebr. A. Testament ins Lateinische übersetzen und grammatisch analysiren. Gegenstände der mündlichen Prüfung sollten im Deutschen sein: allgemeine Grammatik, Prosodie, Metrik, Literaturgeschichte. Im Lateinischen sollten Stellen aus Cicero, oder Sallust, oder Livius, oder Virgil, oder Horaz, im Griechischen aus einem leichteren Prosaiker oder Homer zur Uebersetzung und Erklärung, sowie zum Nachweis der nöthigen historischen, antiquarischen, mythologischen Kenntnisse u. s. w. vorgelegt werden. Tacitus und Sophokles sind nicht erwähnt. Bei dem römischen Autor sollte die Prüfung in lateinischer Sprache geschehen, auch den Examinanden Gelegenheit gegeben werden, in zusammenhängender Rede ihre Fertigkeit im mündlichen lateinischen Ausdruck zu zeigen. Eine entsprechende Anordnung ist für das Französische gegeben. Anforderungen in der Religion: Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, der Hauptmomente der Geschichte der christlichen Kirche und des Inhalts der heil. Schrift, wobei Bekanntschaft mit der Grundsprache des N. Testaments nachzuweisen. Die mündliche Prüfung sollte sich ferner erstrecken auf die alte, die deutsche und die vaterländische Geschichte, auf Geographie, auf Naturbeschreibung, auf Mathematik und Physik, in beiden mit nicht wesentlich gesteigerten Forderungen, endlich auf philosophische Propädeutik: empirische Psychologie und Logik. Die zum Studium der Theologie oder der Philologie Uebergehenden sollten außerdem auch im Hebräischen mündlich geprüft werden. Auf die Sprachenverhältnisse der Provinz Posen war angemessene Rücksicht genommen. Die, aus dem Director, den Lehrern der obersten Classe, einem Mitgliede des Ephorats, Scholarchats oder Schulcuratoriums und einem Commissarius des Provincialschulcollegiums bestehende Prüfungscommission war ermächtigt, die mündliche Prüfung in dem einen oder andern Gegenstande zu beschränken, wenn die Examinanden darin bereits durch ihre schriftliche Arbeiten den Forderungen genügt hatten. Für die ganze Prüfung spricht §. 11 des Reglements als leitende Grundsätze aus: daß bei dem ganzen Prüfungsgeschäft jede Ostentation sowie alles zu vermeiden sei, was den regelmäßigen Gang des Schulcursus stören und die Schüler zu dem Wahn verleiten könnte, als sei ihrerseits bloß zum Bestehen der Prüfung während des letzten Semesters ihres Schulbesuchs eine besondere mit außerordentlicher Anstrengung verbundene Vorbereitung nöthig und förderlich. Der Maßstab für die Prüfung könne und solle derselbe sein, welcher dem Unterricht in der obersten Classe und dem Urtheil der Lehrer über die wissenschaftlichen Leistungen der Schüler dieser Classe zum Grunde liege; bei der Schlußberathung über den Ausfall der Prüfung solle nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend sein, welche wirkliches Eigenthum

derselben geworden. Eine solche Bildung lasse sich nicht durch eine übermäßige Anstrengung während der letzten Monate vor der Prüfung, noch weniger durch ein verworrenes Auswendiglernen von Namen, Jahreszahlen und unzusammenhängenden Notizen erjagen, sondern sei die langsamreifende Frucht eines regelmäßigen, während des ganzen Gymnasialcursus stetigen Fleißes.

Es währte, wie es nicht anders sein konnte, längere Zeit, bis die Prüfungscommissionen der Gymnasien sich in der Anwendung des neuen Reglements mit der ihnen zustehenden Freiheit bewegten. Verschiedene Bedenken und Anfragen, welche dem Ministerium vorgelegt wurden, veranlaßten erläuternde und ergänzende Rescripte. Wenige Jahre nach der Publication gab die Erregung, welche der Aufsatz des Medicinalraths Dr. Lorinser „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" in weiten Kreisen hervorgerufen hatte, dem Ministerium Gelegenheit, sich in der Verordnung vom 24. Oct. 1837 auch über die Intention und richtige Auffassung des Prüfungsreglements auszusprechen. Es sei die Absicht gewesen, heißt es daselbst, eine gleichmäßige und intensiv gründliche Durchbildung der Schüler herbeizuführen und die einzelnen Anforderungen an die Abiturienten so zu ermäßigen, daß jeder Schüler von hinreichenden Anlagen und von gehörigem Fleiß der letzten Prüfung mit Ruhe und ohne ängstliche und in der nächsten Folge nach der Anstrengung erschlaffende Vorbereitungsarbeit entgegensehen könne. Das Reglement verurtheile die Schüler der obersten Classe keineswegs das letzte Jahr hindurch zu einem polyhistorischen Treiben und einem encyklopädischen Gedächtniswesen: es werde weder einzelnen, noch vielen, noch allen Lehrobjecten, sondern nur der an ihnen gewonnenen Gesammtbildung des Geprüften, der durch längere Beobachtung begründeten Kenntnis der Lehrer von seinem ganzen wissenschaftlichen Standpuncte und dem Gesammteindruck der Prüfung in Hinsicht auf die Beurtheilung der Reife ein entscheidendes Gewicht beigelegt. Das Ministerium habe die Beruhigung, daß sämmtliche Provincialschulcollegien im Einverständnis mit dem Urtheil unbefangener und umsichtiger Schulmänner die Forderungen des Reglements nicht für zu hoch gestellt, sondern für angemessen, und eine Herabsetzung derselben für unräthlich und unthunlich erachteten; auch werde bereits in nicht wenigen Anstalten der Hauptzweck des Reglements, eine lebendige und regelmäßige Theilnahme an den Unterrichtsgegenständen zu wecken, der tumultuarischen Vorbereitung ein Ziel zu setzen, und durch die consequente Richtung der Schüler auf das Wesentliche und Dauernde dem unruhigen und leidenschaftlichen Streben der Eitelkeit und des Ehrgeizes einen Zügel anzulegen, glücklich erreicht. Die Zahl der Prüfungsgegenstände könne nicht vermindert werden; in einzelnen derselben die Prüfung nach Befinden zu beschränken, sei jede Commission befugt. Eine Ausschließung der Religionslehre von der Prüfung, die von mehreren Seiten beantragt worden, könne um so weniger genehmigt werden, je unerläßlicher es sei, daß der abgehende Schüler gerade in dem wesentlichsten und wichtigsten Lehrgegenstande irgend ein Zeugnis ablege, in wie weit er die ewigen Wahrheiten des Christenthums aufgefaßt und sich ihren lebendigen Zusammenhang zum Bewußtsein gebracht habe.

Von späteren, das Reglement ergänzenden, resp. modificirenden Verfügungen sind erwähnenswerth: (1841) Mit den schriftlichen Prüfungsarbeiten der Abiturienten und dem über die schriftliche Prüfung geführten Protokoll sollen dem k. Commissarius sämmtliche in Prima von dem Abiturienten angefertigte schriftliche Arbeiten und die Censuren, welche sie bei der Versetzung aus Secunda und als Primaner erhalten haben, vorgelegt werden. — Denjenigen Abiturienten, welche nach dem durch Censuren und Classenleistungen belegten Zeugnis ihrer Lehrer mit den nöthigen Vorkenntnissen in Prima eingetreten sind, und während ihres Aufenthalts in derselben in allen Lehrgegenständen einen regelmäßigen Fleiß bethätigt haben, kann der königliche Commissarius, wenn ihre schriftlichen Prüfungsarbeiten genügend ausgefallen sind, auf den einstimmigen Antrag der übrigen Mitglieder der Prüfungscommission die mündliche Prüfung in den Fächern

erlassen, in welchen sie während ihres Aufenthalts in Prima stets vollständig befriedigt haben. — (1851) Einem Primaner, welcher im Disciplinarwege von einem Gymnasium entfernt worden ist, oder der ein Gymnasium willkürlich um einer Schulstrafe zu entgehen oder aus andern ungerechtfertigten Gründen verlassen hat, wird bei der Maturitätsprüfung an einem andern Gymnasium das Semester, in welchem er entfernt worden oder abgegangen ist, auf den zweijährigen Primacursus nicht angerechnet. — (1855) Wer sich die Benutzung unerlaubter Hülfsmittel oder Betrug bei der Prüfung zu Schulden kommen läßt, wird von der Prüfung ausgeschlossen und auf den nächsten Termin verwiesen. Wer es zum zweiten Mal thut, soll nirgends mehr zur Prüfung zugelassen werden.

Die politischen Bewegungen des Jahres 1848 konnten das Gebiet des öffentlichen Unterrichtswesens nicht unberührt lassen. Die zur Vorbereitung neuer Organisationen auf demselben durch den Minister von Ladenberg 1849 nach Berlin berufene „Landesschulconferenz," eine aus freier Wahl der Gymnasial- und Realschullehrer hervorgegangene Versammlung von Directoren und Lehrern aus allen Provinzen der Monarchie, beschäftigte sich auch mit der Abiturientenprüfung. Mit weit überwiegender Majorität erkannte sie die Nothwendigkeit der Beibehaltung einer schriftlichen und mündlichen Prüfung an; vereinzelte Vorschläge, die darauf giengen, die Prüfung in verschiedener Gestalt auf das ganze Biennium der Prima zu vertheilen, fanden geringe Unterstützung. Unleugbaren Uebelständen gegenüber wurde geltend gemacht, daß die Schüler in dem Alter, welches sie nach Vollendung des Schulcursus erreicht haben, im Stande sein müßen, mit Geistesgegenwart von dem Gelernten Rechenschaft zu geben, daß eine durch die Abiturientenprüfung herbeigeführte Benachtheiligung des vorzüglichen Talents unerwiesen sei, und daß der mittelmäßigen Begabung die in dem Examen liegende Nöthigung sich geistig zusammenzunehmen nur heilsam sein könne. Alle Mitglieder der Conferenz vereinigten sich aber in dem Wunsche, daß die Abiturientenprüfung angemessen vereinfacht werden möge. Nach dieser Richtung hin die bestehende Prüfungsordnung zu modificiren, hatte die von dem Minister von Raumer unter dem 12. Jan. 1856 erlassene Verfügung zum Zweck.

Die Unterrichtsverwaltung konnte sich nicht verhehlen, daß auch das Reglement von 1834 noch zu complicirt sei und wie es vielfach angewandt wurde, der freien geistigen Entwicklung keinen hinlänglichen Raum gewähre. Die Prüfung wurde deshalb durch neue Bestimmungen mehr auf die eigentlich gymnasialen Gegenstände und auf dasjenige beschränkt, wonach die geistige Reife für die Universitätsstudien am sichersten beurtheilt werden kann. Dies konnte um so eher geschehen, als gleichzeitig eine selbständige Organisation der Realschulen vorbereitet wurde. Bei der schriftlichen Prüfung trat an die Stelle der Uebersetzung aus dem Griechischen, die der mündlichen Prüfung überlassen blieb, die schon vor 1834 dazu gehörige Uebersetzung ins Griechische. Der Gebrauch von Wörterbüchern und Grammatiken wurde bei den schriftlichen Arbeiten nicht mehr gestattet. Von der mündlichen Prüfung wurde die deutsche Sprache und Literatur, die philosophische Propädeutik, das Französische, die Physik und die Naturbeschreibung ausgeschlossen. Um der individuellen Richtung größere Freiheit zu lassen, werden für geringere Leistungen in einem Schulobject desto befriedigendere in einem andern als Ersatz angenommen; namentlich ist die Compensation schwächerer Leistungen in der Mathematik durch vorzügliche philologische, und umgekehrt, zuläßig. Eine Dispensation von der mündlichen Prüfung ist nicht mehr für einzelne Fächer, sondern für die ganze mündliche Prüfung dann gestattet, wenn die Mitglieder der Prüfungscommission nach den früheren Leistungen des Abiturienten und auf Grund seiner vorliegenden schriftlichen Arbeiten ihn einstimmig für reif erklären.

Das Ergebnis der Prüfung selbst, bei dem mancherlei Zufälligkeiten mitwirken können, soll nicht mehr das vorzugsweise Entscheidende sein. Auch das Reglement von 1834 legt zwar der auf längere Beobachtung gegründeten Kenntnis der Lehrer von

dem ganzen wissenschaftlichen Standpunct der Geprüften besonderes Gewicht bei (§. 26), giebt aber doch als Zweck der Abiturientenprüfung an: „auszumitteln," ob die für die akademischen Studien erforderliche Schulbildung vorhanden sei (§. 2). Die Verfügung vom 12. Jan. 1856 stellt das Urtheil der Schule bestimmter in den Vordergrund: „Ob die geistliche und sittliche Reife für die Universitätsstudien vorhanden ist, muß unter den Lehrern in den Vorberathungen so weit festgestellt sein, daß es nach Beendigung der Prüfung in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedarf, da für die Lehrer des Gymnasiums das auf längerer Kenntnis des Schülers beruhende Urtheil die wesentliche Grundlage ihrer Entscheidung über Reife oder Nichtreife bildet, die Abiturientenprüfung aber dieses Urtheil vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, sowie etwa noch obwaltende Zweifel lösen, und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewußtsein bringen soll, in welchem Maße die Aufgabe des Gymnasiums an denen, welche den Cursus desselben absolvirt haben, erfüllt worden ist. — Je mehr die Schüler gewöhnt werden, nicht in den Anforderungen, welche am Ende der Schullaufbahn ihrer warten, den stärksten Antrieb zu Anstrengungen zu finden, sondern vielmehr ihr Interesse am Unterricht, ihren Fleiß und ihre Leistungen sowie ihr sittliches Verhalten während der Schulzeit als das eigentlich Entscheidende bei dem schließlichen Urtheil über Reife und Nichtreife anzusehen, desto mehr wird das Abiturientenexamen aufhören ein Gegenstand der Furcht zu sein. Zu den sichersten Mitteln dies zu erreichen gehört eine angemessene Strenge bei den Versetzungen in den oberen Classen." — Fremden Maturitätsaspiranten, den sogenannten Wilden, ist es nicht mehr gestattet, sich zur Prüfung zu melden, bei welchem Gymnasium sie wollen, sondern alle, die ein auswärtiges Gymnasium besucht oder sich privatim vorbereitet haben und sich der Maturitätsprüfung unterziehen wollen, haben sich an das nächste Provincialschulcollegium zu wenden, und werden von demselben unter Berücksichtigung ihrer Confession und ihrer anderweitigen Verhältnisse der Prüfungscommission eines Gymnasiums der Provinz zugewiesen. Seit dieser Anordnung hat die Zahl solcher Extraneer sehr abgenommen. Der nach dem Reglement von 1834 bei Ertheilung des Zeugnisses der Reife unter Umständen zuläßigen Rücksicht auf den von dem Abiturienten gewählten Lebensberuf soll kein Einfluß mehr auf die Beurtheilung gestattet werden. Nach 1856 sind erhebliche neue Bestimmungen über die Maturitätsprüfung nicht getroffen worden. 1861 wurde angeordnet, daß in die Zeugnisse der zum Studium der Theologie Uebergehenden ein Vermerk über den im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache erlangten Grad von Fertigkeit, so wie die Mahnung aufgenommen werde, auf der Universität die philologischen Studien überhaupt und die Uebungen im lateinisch Schreiben und Sprechen im besondern nicht zu vernachläßigen.

Ueber die Maturitätsprüfungen der Realschulen genügt hier Folgendes:

Als die Realschulen sich neben den Gymnasien so weit entwickelt hatten, daß die in den oberen Classen derselben erworbene Bildung von einigen Ressortchefs als genügend für den Eintritt in verschiedene Theile des Civil- und Militärdienstes anerkannt wurde, erließ der Minister v. Altenstein unter dem 8. März 1832 eine „Vorläufige Instruction" für die Entlassungsprüfungen solcher Anstalten. Die Zulassung zur Prüfung erfolgte nach mindestens einjährigem Besuch der ersten Classe. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten waren: ein deutscher und ein französischer Aufsatz, eine Uebersetzung ins Lateinische, Lösung zweier geometrischer und zweier arithmetischer Aufgaben, Bearbeitung eines Themas aus der Physik und eines andern aus der Chemie. Die mündliche Prüfung erstreckte sich auf die Religionslehre, auf Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Chemie und die beschreibenden Naturwissenschaften. Unkenntnis der lateinischen Sprache schloß zwar nicht von der Prüfung, aber nachher von der Zulassung zum öffentlichen Dienst aus. Bis zum J. 1857 war die Zahl der Realschulen, welche das Recht zur Abhaltung von Entlassungsprüfungen erlangt hatten, schon auf 58 ange-

wachsen. Im J. 1849 wurden nach der neuen Organisation der k. Bauakademie zu Berlin die Anforderungen für die Zulassung zu derselben erhöht, und auch die Realschüler sollten hinfort wie die von Gymnasien kommenden Aspiranten die Absolvirung eines zweijährigen Primacursus nachweisen. Um das Recht der Entlassung zur Bauakademie nicht zu verlieren, richteten daher die meisten Realschulen eine zweijährige Prima ein und steigerten die Anforderungen an die Abiturienten. Als aber auch dies später dazu nicht mehr für genügend angesehen, und der Eintritt in die höhere Carriere einiger Verwaltungszweige, bei denen früher auch Reifezeugnisse von Realschulen für hinreichend gegolten hatten, auf die von Gymnasien mit dem Zeugnis der Reife Entlassenen beschränkt wurde, fanden infolge zahlreicher auch vor den Landtag gebrachter Petitionen zwischen den betheiligten Ministerien eingehende Verhandlungen über eine neue Feststellung der Unterrichtsziele und der Berechtigungen der Realschulen statt. Das Ergebnis war die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. Oct. 1859. Die früher unterschiedslos angewandten beiden Bezeichnungen sind darin für den amtlichen Gebrauch so fixirt, daß unter Realschulen die Anstalten verstanden werden, welche das dem Gymnasium analoge vollständige Classensystem von Sexta bis Prima in sich schließen, unter höheren Bürgerschulen diejenigen, welche nach oben nicht zu eben so vielen Classen entwickelt sind, besonders die bis zur Secunda reichenden. Das erwähnte Reglement unterscheidet ferner Realschulen erster und zweiter Ordnung, von denen letztere sich unabhängiger von den Anforderungen anderer Verwaltungsressorts im Lehrplan und in der Cursusdauer einrichten können, während bei den Realschulen erster Ordnung das Lateinische zu den obligatorischen Lehrgegenständen gehört und in der Prima wie in der Secunda, in der Regel auch in der Tertia, ein zweijähriger Cursus stattfindet.

Zur schriftlichen Abiturientenprüfung gehört bei den Realschulen erster Ordnung ein deutscher und ein französischer oder ein englischer Aufsatz, ein Exercitium in derjenigen der beiden neueren Sprachen, in welcher kein Aufsatz gefertigt ist, die Lösung von vier mathematischen Aufgaben (aus dem Gebiet der Gleichungen 2. Grades, aus der Planimetrie oder der analytischen Geometrie, aus der ebenen Trigonometrie und aus der Stereometrie oder den Kegelschnitten), die Lösung je einer Aufgabe aus der angewandten Mathematik, aus der Physik und aus der Chemie. Die Gegenstände der mündlichen Prüfung sind: Religion, Geschichte und Geographie, die lateinische, die französische, die englische Sprache, Mathematik, Physik und Chemie. In der Naturgeschichte wird nicht geprüft, sofern bei der Versetzung nach Prima die erforderlichen Kenntnisse darin nachgewiesen sind. Vorzügliche Leistungen in einzelnen Gegenständen können bei der Prüfung ein geringeres Maß des Wissens und Könnens in anderen ausgleichen; namentlich dürfen Mathematik und Naturwissenschaften, unter Berücksichtigung des von dem Abiturienten erwählten künftigen Berufs, mit der Geschichte, Geographie und den Sprachen in angemessene Compensation treten. Bei den Realschulen zweiter Ordnung können die für die erste Ordnung vorgeschriebenen Anforderungen ermäßigt werden. — Die anerkannten höheren Bürgerschulen haben auch ihrerseits das Recht, über eine nach Absolvirung einer zweijährigen Secunda bestandene Prüfung gültige Entlassungszeugnisse auszustellen. In dieser Prüfung wird schriftlich ein deutscher Aufsatz, ein lateinisches, französisches und englisches Exercitium gefertigt, außerdem aber eine geometrische, eine trigonometrische, eine algebraische und eine Rechenaufgabe gelöst. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf die Religionslehre, das Uebersetzen aus dem Lateinischen, Französischen und Englischen, auf Geschichte, Geographie, Naturkunde und Mathematik. Die im Zeichnen erlangte Fertigkeit wird bei den höheren Bürgerschulen durch vorgelegte Zeichnungen aus den letzten Jahren des Unterrichts dargethan. Die allgemeinen Anordnungen sind denen des Gymnasialprüfungsreglements analog.

Die ordnungsmäßige Immatriculation bei den preußischen Universitäten erfolgt

nur auf ein Gymnasialmaturitätszeugnis; außerordentlich wird die Zulassung zum Besuch der Vorlesungen auch den von Realschulen mit einem Zeugnis der Reife Entlassenen auf einige Semester gewährt, wenn sie unter Verzichtleistung auf den gelehrten Staats- und Kirchendienst die Universität nur zur Erlangung einer höheren allgemeinen Bildung besuchen wollen. In der militärischen Laufbahn befreit das von einer Realschule erster Ordnung ausgestellte Zeugnis der Reife eben so wie ein Gymnasialmaturitätszeugnis von der Portepeefähnrichsprüfung. Dasselbe gewährt ferner die Zulassung zu den Studien für den Staatsbaudienst, für das Berg- und Forstfach und zur Gewerbeakademie in Berlin, desgleichen zum Postdienst mit Aussicht auf Beförderung in die höheren Stellen. Den von einer Realschule zweiter Ordnung ausgestellten Reifezeugnissen wird die vorerwähnte Wirkung der Dispensation von der Portepeefähnrichsprüfung nicht zugestanden; ebensowenig berechtigen sie zur Aufnahme in die k. Bauakademie in Berlin, oder zur Zulassung in die höhere Verwaltungslaufbahn, wohl aber zur Feldmesser- und Markscheiderprüfung u. dgl. m., sowie zu den mittleren Stellen der Civil- und Militärverwaltung. Das auf einer zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürgerschule erworbene Zeugnis der Reife gewährt Aufnahme in die Prima einer vollständigen Realschule, und zugleich, außer den an den Besuch der Secunda einer Realschule geknüpften Befugnissen, das Recht auf Zulassung zum einjährigen Militärdienst, welches auf den Gymnasien und den Realschulen erster Ordnung schon innerhalb des Cursus der Secunda und auf den Realschulen zweiter Ordnung nach mindestens halbjährigem Besuch der Prima erworben wird.

Die oben gegebene Uebersicht des historischen Verlaufs der preußischen Gesetzgebung über die Maturitätsprüfungen läßt deutlich erkennen, daß die Unterrichtsverwaltung nach einer Form derselben suchte, welche mit Beseitigung der Nachtheile des vor 1788 üblichen patriarchalischen Verfahrens den Zweck der Prüfungen sicher stellte, ohne das selbständige innere Leben der Schule zu stören. Daß dies bereits völlig erreicht wäre, kann man nicht behaupten; aber die in dem nachgewiesenen thatsächlichen Verlauf liegende Belehrung wird doch zu leicht auf dem idealen Standpunct übersehen, welchem die Maturitätsprüfung überhaupt für unnöthig und schädlich gilt. Gewiß, das wäre der wünschenswertheste Zustand, wenn unsere Schulen der volle Ausdruck ihrer Idee wären, und ohne Controle und Rechenschaft vermöge ihres wissenschaftlichen Geistes und durch die reine Hingebung aller Betheiligten an Pflicht und Beruf ihr Ziel sicher erreichten. Wir müßen aber die Dinge nehmen wie sie sind und mit den gegebenen Größen rechnen. Was könnte zu der Zuversicht berechtigen, daß die Uebelstände, denen man gegen Ende des vorigen Jahrhunderts durch Einrichtung regelmäßiger Maturitätsprüfungen endlich abhelfen zu müßen meinte, und gegen welche dieselben nach wiederholten sorgfältigen Erwägungen späterer veränderter Zeiten in Preußen immer wieder beibehalten und in den anderen deutschen Ländern ebenfalls eingeführt sind, jetzt nicht wieder eintreten würden? Und daß jene Uebelstände geringer waren als die mit der Maturitätsprüfung möglicher Weise immer noch verbundenen Nachtheile, wird niemand im Ernst behaupten wollen. Die Gegner der Abiturientenprüfungen machen sich von den früheren Zuständen oft ein ganz unrichtiges Bild, worüber schon der erfahrene A. H. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II S. 756. ed. 8) bemerkt: „Wer jene so unbedingt gepriesene Vorzeit kennt, weiß recht gut, wie große Scharen höchst unwissender Menschen, selbst von vielen wegen ihrer humanistischen Gründlichkeit weltberühmten Schulen, der Universität zuströmten."

Das Motiv, welches bei der Instruction von 1788 in den Vordergrund gestellt wurde, das Interesse des **Staats** an der Vorbildung der Beamten, und die Unverträglichkeit einer mangelhaften wissenschaftlichen Vorbereitung der Studirenden mit der Würde und der Aufgabe der **Universitäten** hat seitdem an Bedeutung nicht verloren. Man hat den bei der Maturitätsprüfung hervortretenden Anspruch des Staats bis-

weilen in einer die eigenthümliche Wirksamkeit der Schule verkennenden Weise übertrieben. Nichts nöthigt dazu, dies Verhältnis so aufzufassen, als ob Erziehung und Unterricht von Anfang an auf das Leben im Staat und auf den Staat angelegt sein müßten, und als ob der Staat das Leben des Einzelnen in der Weise als ein Ganzes ansehe, daß er schon die Jugendzeit für die Leistungsfähigkeit des Mannesalters verantwortlich machen wolle. Daß aber der Staat der Ausbildung seiner zukünftigen Diener bei dem Abschluß des ersten und größten Bildungsstadiums seine Aufmerksamkeit zuwendet, kann an sich als ein störender Eingriff in die Wirksamkeit der Schule nicht betrachtet werden, um so weniger, als der Jüngling bei der Maturitätsprüfung die Entwicklungsstufe erreicht hat, wo er angefangen haben muß, über sein persönliches Verhältnis zum Staat sich eine bestimmte Vorstellung zu bilden, und wo ihm verständlich ist, daß vor dem Gesetz alle gleich sind, und für gleiche Rechte auch gleiche Pflichten in Anspruch genommen werden. Die Ansicht, daß für den Staat der Zeitpunct, sich um die Vorbildung seiner künftigen Diener zu bekümmern, erst dann gekommen sei, wenn dieselben, um zu einem Staatsamt zugelassen zu werden, sich zu dem ersten eigentlichen Staatsexamen melden, also nach der Zeit der Universitätsstudien, wurde schon bei der Begutachtung des Prüfungsreglements von 1834 von dem Minister v. Kamptz ausgesprochen. Ihr gegenüber machte damals der Justizmin. Mühler mit Recht geltend, das Bestehen einer Staatsprüfung nach beendigten Universitätsstudien gewähre keineswegs den Beweis, daß eine genügende wissenschaftliche Bildung vorhanden sei; in der Regel zeige sich erst bei der weiteren praktischen Ausbildung der Staatsdiener der Mangel daran, wenn es zu spät sei, einen andern Lebensweg einzuschlagen. Die scheinbare Liberalität, welche es jedem überlassen will, die für den öffentlichen Dienst erforderliche allgemeine Bildung wann und wie er will zu erwerben, und sich erst in dem späteren Alter, wenn er sich um ein Amt bewirbt, darüber auszuweisen, enthält eine Unbarmherzigkeit und erschwert, was sie erleichtern möchte.

Bei der üblichen Polemik gegen die Maturitätsprüfungen überhaupt und gegen die Gleichmäßigkeit der Anforderungen, die für den wesentlichen Inhalt derselben an allen preußischen Gymnasien zur Anwendung kommt, bleiben gewöhnlich nicht nur die Thatsachen der Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland, sondern auch die factischen Verhältnisse in Preußen unbeachtet. Man setzt ohne weiteres voraus, die preußische Unterrichtsverwaltung sei in demselben Maß unverhindert, überall nur die lediglich von dem Interesse der Wissenschaft und von einer unabhängigen Pädagogik dictirten Forderungen zur Ausführung zu bringen, wie es etwa die Regierung eines kleinen deutschen Landes ist, wo nur Ein Gymnasium besteht. Die Art der Abiturientenprüfung, wie sie der jetzige Provincialschulrath Dr. Heiland in Magdeburg als Director des Gymnasiums in Weimar 1858 einrichtete, wonach sie daselbst für Oberprima wenig mehr als die gleichzeitig in allen übrigen Classen des Gymnasiums in den letzten Tagen des Schuljahrs stattfindende Classenprüfung ist, ist ohne Zweifel zweckmäßig und den einfacheren, leichter überschaubaren Verhältnissen des Landes angemessen. Aber damit vergleiche man nun den Umfang des preußischen Gymnasialgebiets zwischen Memel an der russischen und Saarbrück an der französischen Grenze: bei unbefangener Erwägung dieser Verschiedenheit wird das Urtheil vorsichtiger werden, falls man nicht in Abrede stellt, daß die preußische Regierung eben so verpflichtet ist, auch über die höheren Schulen des Landes eine Aufsicht zu führen, wie sie in jedem kleineren deutschen Staate geübt wird. Daß es dabei nicht auf eine undeutsche Centralitation und Uniformität abgesehen ist, muß jeder erkennen, der sich wirklich von dem, was geschieht, unterrichten will. Von dieser Seite der Sache wird indes weiterhin noch die Rede sein.

Ein Punct von besonderer Wichtigkeit darf bei dieser Betrachtung nicht übergangen werden: es sind die an Schulzeugnisse geknüpften Berechtigungen für den Civil- und Militärdienst in Preußen. Man kann darüber streiten, ob die Schule in der Theil-

nahme am öffentlichen Leben, welche ihr darin aus Vertrauen zu ihrer Wirksamkeit und zu ihrem Urtheil zugestanden worden ist, nicht ein ihre nächsten Zwecke gefährdendes Geschenk erhalten hat; man kann es wünschen, daß sie nicht durch Zwecke, die außer ihr liegen, in der Hingebung an das ihr eigene, der Geistesbildung an und für sich gewidmete Werk gestört werde: aber man wird doch zu erwägen haben, ob es gerathen und im allgemeinen Interesse ist, daß z. B. die gegenwärtig für die höhere militärische Laufbahn mit den Maturitätszeugnissen verbundene Wirkung, nach welcher sie von der Portepeefähnrichsprüfung befreien, aufhöre, und dann für sehr viele, die jetzt jenes Ziel auf dem Wege eines bildenden und geordneten Schulunterrichts erreichen, die Vorbereitung trete, mit welcher sich die pädagogische Industrie beschäftigt. Jedenfalls liegt aber, so lange dies Berechtigungswesen besteht, für die Unterrichtsverwaltung in der Verantwortlichkeit, welche sie dabei den anderen Gebieten (Ressorts) des öffentlichen Dienstes gegenüber auf sich genommen hat, ein Grund mehr, darauf zu sehen, daß eine allgemein verbindliche Ordnung der Prüfungen eingehalten werde.

Was sodann die Universitäten betrifft, so kann sich der Staat um seiner auch auf diese sich erstreckenden Oberaufsicht willen der Pflicht nicht entziehen, sie vor dem Zudrange solcher zu schützen, die in ihrem ganzen Bildungsstande für die höheren Studien ungeeignet sind; er kann es nicht übersehen, daß gewiße Kenntnisse eine nothwendige Voraussetzung der akademischen Studien sind und später nicht mehr eingebracht werden können. Bei der vorerwähnten Begutachtung des Reglements von 1834 äußerte der Justizminister Mühler gegen Hrn. v. Kamptz, der die Universität jedwedem ohne Nachweis seiner Befähigung geöffnet wissen wollte, darunter werde unfehlbar der wissenschaftliche Geist der Universitäten leiden; über das Vorhandensein des für die höheren Studien erforderlichen Grades der Vorbildung würden die jungen Leute selbst sowie Väter und Vormünder sehr leicht irren; eine Schulprüfung mache ihn unzweifelhaft; dieselbe beziehe sich ebensowohl auf die sittliche Reife, wie auf die Vorkenntnisse, welche unsere Zeit ohne Berücksichtigung irgend eines künftigen Berufsstudiums als die Grundpfeiler aller höheren Bildung anerkannt habe, und welche die Elemente darbieten, von denen aus man mit Leichtigkeit zu jedem andern Studium übergehen könne. Der Unterrichtsminister v. Altenstein fügte dieser Entgegnung den Hinweis hinzu, daß keinem Vater die Freiheit genommen sei, seinen Sohn, wenn er ihn dazu für tüchtig halte, zur Universität abgehen zu lassen, da es sowohl den für unreif Erklärten, wie den gar nicht Geprüften gestattet sei, auf ihre Gefahr und zu ihren Privatzwecken die Universität zu besuchen. — Von der Warnehmung, daß die Studirenden in Göttingen oft die wissenschaftliche Vorbereitung nicht mitbrachten, welche durchaus erforderlich, um die akademischen Vorträge recht zu verstehen, gieng auch die hannöversche Maturitätsprüfungsverordnung vom J. 1829 aus. Es ist nicht zu bezweifeln, daß die Universitäten auch ihrerseits um ihrer Selbsterhaltung willen hinsichtlich der Zulassung zu den Studien eine andere Einrichtung als die gegenwärtig bestehende nicht wünschen werden.

Zu dem Interesse des Staats und der Universität kommt sodann das der Schulen selbst, der Schüler wie der Lehrer. Dies ist der am meisten bestrittene Punct. Man schlägt die Rückwirkung, welche das zu erreichende bestimmte Ziel und die Aussicht auf eine schließliche Rechenschaft auf die Anstrengung der Lehrer und Schüler hat, gering an gegenüber den davon vermeintlich untrennbaren Nachtheilen für die Schulen. Auch Bäumlein legte den Maturitätsprüfungsordnungen die Schuld bei, zur Nivellirung der Geistesbildung in Deutschland beigetragen zu haben: in früheren Zeiten, ehe das Schreckbild der Schlußprüfungen die Liebe zu den Wissenschaften erkältet, sei die Spontaneität der Geistesbildung bei der Jugend größer gewesen; jetzt werde besonders das Gedächtnis cultivirt und damit dem strebenden Geist eine unerträgliche Last aufgebürdet. Ebenso machte die kleine Minorität der oben erwähnten preußischen Landesschulconferenz vom J. 1849 für ihren Antrag, die Abiturientenprüfung ganz aufzu-

heben, geltend: man lerne nicht mehr aus Lust und Liebe zu den Gegenständen, sondern um des Examens willen werde das Gedächtnis durch Auswendiglernen von Compendien vollgepfropft, das Examen schade der Sittlichkeit der Schüler durch die Versuchung zu Betrügereien, führe zu Impietät und vermindere die Auctorität der Lehrer, und am Ende spiele der Zufall doch bei der Prüfung noch die Hauptrolle. Der vermeinte sittliche Schaden ist neuerdings von Seiten, von wo man Gerechtigkeit gegen Preußen und eine unbefangene Würdigung der factischen Verhältnisse daselbst nicht erwarten kann, besonders grell hervorgehoben worden: man sieht an der Jugend überall Charakterlosigkeit, Unwahrheit, Augendienerei, und zu den Ursachen gehört dann außer anderen seelenverderblichen Einrichtungen in Preußen auch das Abiturientenexamen.

Es kann hier nicht darauf ankommen, ein unverständiges Aburtheilen, das sich nicht scheut, einzelne Warnehmungen auf solche Weise zu generalisiren und vorweg in einen bestimmten Causalzusammenhang zu bringen, näher zu beleuchten. Die Möglichkeit nachtheiliger Folgen in den angegebenen Beziehungen ist ohne weiteres zuzugeben, aber weder treten sie allgemein und zahlreich hervor, noch sind sie auf die Anordnung an sich zurückzuführen, vielmehr einzig und allein auf die unrichtige Auffassung und Ausführung derselben.

Wie bereits erwähnt, hat die Abiturientenprüfung durch die Bedeutung, welche dem darüber ausgestellten Zeugnis beigelegt wird, eine Seite, nach welcher sie schon als eine Staatsprüfung aufgefaßt werden kann; aber sie ist doch überwiegend noch Sache der Schule, haftet an ihr und dient auch ihren Zwecken. Die Maturitätsprüfung, lediglich als solche genommen und nur zum Nachweis der geistigen Reife für die Universitätsstudien bestimmt, könnte sich allerdings kürzer fassen. Um zu zeigen, daß die Schüler die dazu erforderliche Gesammtbildung und eine für wissenschaftliches Arbeiten geschulte Kraft besitzen, würde ein deutscher Aufsatz über ein geeignetes Thema und eine mündliche Unterredung genügen, welche Gelegenheit gäbe, diejenige begriffliche Klarheit darzuthun, die auf dieser Entwicklungsstufe vorhanden sein muß. Allein die Schule will und soll nicht nur allgemein die dergestalt gebildete geistige Kraft und den für wissenschaftliche Thätigkeit erschlossenen Sinn aufweisen, sondern indem sie dies an den Gegenständen thut, welche sie als Mittel dazu benutzt hat, läßt sie ihre Zöglinge dabei zugleich den Nachweis positiver Kenntnisse und erworbener Fertigkeiten führen. Darum wird auch eine Prüfung in der Religion nicht unbedingt auszuschließen sein; denn wenn gleich der Zweck des Religionsunterrichts nicht in einem Wissen besteht, so ist der Zweck doch ohne ein bestimmtes Wissen nicht erreichbar, und es kann nur eine heilsame Rückwirkung haben, wenn die Schule darzuthun genöthigt ist, daß dies Wissen den Schülern auf die rechte Weise zu eigen gemacht und bei ihnen vorhanden ist. Verkehrt ist es freilich, was noch hin und wieder vorkommt, die Schulmäßigkeit des Examens auch noch in den Entlassungszeugnissen, als ob sie nicht Documente der vollendeten Schullaufbahn wären, sondern nur Notizen über das Schlußexamen zu enthalten hätten, so hervortreten zu lassen, daß darin auf einzelnes beim Examen Verfehlte eingegangen, und z. B. sogar die Zahl der im griechischen Extemporale gemachten Accentfehler oder der im Lateinischen noch bemerkten syntaktischen Versehen u. dgl. m. angegeben wird.

Auch bei entschiedener Verwerfung eines Lehrens und Lernens, welches sich nur durch die Aussicht auf das Examen oder durch die Furcht vor demselben leiten und bestimmen läßt, werden doch wenige Schulen auf die Rückwirkung, welche das Examen auf die demselben vorhergehende Thätigkeit der Lehrer und Schüler übt, ganz verzichten mögen. Wollte man die Forderungen auf größere Leistungen, wie es die in deutscher oder in fremden Sprachen geschriebenen Aufsätze sind, beschränken und namentlich das griechische Extemporale ausschließen, weil es keine solche Leistung, sondern nur ein

nahme am öffentlichen Leben, welche ihr darin aus Vertrauen zu ihrer Wirksamkeit und zu ihrem Urtheil zugestanden worden ist, nicht ein ihre nächsten Zwecke gefährdendes Geschenk erhalten hat; man kann es wünschen, daß sie nicht durch Zwecke, die außer ihr liegen, in der Hingebung an das ihr eigene, der Geistesbildung an und für sich gewidmete Werk gestört werde: aber man wird doch zu erwägen haben, ob es gerathen und im allgemeinen Interesse ist, daß z. B. die gegenwärtig für die höhere militärische Laufbahn mit den Maturitätszeugnissen verbundene Wirkung, nach welcher sie von der Portepeefähnrichsprüfung befreien, aufhöre, und dann für sehr viele, die jetzt jenes Ziel auf dem Wege eines bildenden und geordneten Schulunterrichts erreichen, die Vorbereitung trete, mit welcher sich die pädagogische Industrie beschäftigt. Jedenfalls liegt aber, so lange dies Berechtigungswesen besteht, für die Unterrichtsverwaltung in der Verantwortlichkeit, welche sie dabei den anderen Gebieten (Ressorts) des öffentlichen Dienstes gegenüber auf sich genommen hat, ein Grund mehr, darauf zu sehen, daß eine allgemein verbindliche Ordnung der Prüfungen eingehalten werde.

Was sodann die Universitäten betrifft, so kann sich der Staat um seiner auch auf diese sich erstreckenden Oberaufsicht willen der Pflicht nicht entziehen, sie vor dem Zudrange solcher zu schützen, die in ihrem ganzen Bildungsstande für die höheren Studien ungeeignet sind; er kann es nicht übersehen, daß gewiße Kenntnisse eine nothwendige Voraussetzung der akademischen Studien sind und später nicht mehr eingebracht werden können. Bei der vorerwähnten Begutachtung des Reglements von 1834 äußerte der Justizminister Mühler gegen Hrn. v. Kamptz, der die Universität jedwedem ohne Nachweis seiner Befähigung geöffnet wissen wollte, darunter werde unfehlbar der wissenschaftliche Geist der Universitäten leiden; über das Vorhandensein des für die höheren Studien erforderlichen Grades der Vorbildung würden die jungen Leute selbst sowie Väter und Vormünder sehr leicht irren; eine Schulprüfung mache ihn unzweifelhaft; dieselbe beziehe sich ebensowohl auf die sittliche Reife, wie auf die Vorkenntnisse, welche unsere Zeit ohne Berücksichtigung irgend eines künftigen Berufsstudiums als die Grundpfeiler aller höheren Bildung anerkannt habe, und welche die Elemente darbieten, von denen aus man mit Leichtigkeit zu jedem andern Studium übergehen könne. Der Unterrichtsminister v. Altenstein fügte dieser Entgegnung den Hinweis hinzu, daß keinem Vater die Freiheit genommen sei, seinen Sohn, wenn er ihn dazu für tüchtig halte, zur Universität abgehen zu lassen, da es sowohl den für unreif Erklärten, wie den gar nicht Geprüften gestattet sei, auf ihre Gefahr und zu ihren Privatzwecken die Universität zu besuchen. — Von der Warnehmung, daß die Studirenden in Göttingen oft die wissenschaftliche Vorbereitung nicht mitbrachten, welche durchaus erforderlich, um die akademischen Vorträge recht zu verstehen, gieng auch die hannöversche Maturitätsprüfungsverordnung vom J. 1829 aus. Es ist nicht zu bezweifeln, daß die Universitäten auch ihrerseits um ihrer Selbsterhaltung willen hinsichtlich der Zulassung zu den Studien eine andere Einrichtung als die gegenwärtig bestehende nicht wünschen werden.

Zu dem Interesse des Staats und der Universität kommt sodann das der Schulen selbst, der Schüler wie der Lehrer. Dies ist der am meisten bestrittene Punct. Man schlägt die Rückwirkung, welche das zu erreichende bestimmte Ziel und die Aussicht auf eine schließliche Rechenschaft auf die Anstrengung der Lehrer und Schüler hat, gering an gegenüber den davon vermeintlich untrennbaren Nachtheilen für die Schulen. Auch Bäumlein legte den Maturitätsprüfungsordnungen die Schuld bei, zur Nivellirung der Geistesbildung in Deutschland beigetragen zu haben: in früheren Zeiten, ehe das Schreckbild der Schlußprüfungen die Liebe zu den Wissenschaften erkältet, sei die Spontaneität der Geistesbildung bei der Jugend größer gewesen; jetzt werde besonders das Gedächtnis cultivirt und damit dem strebenden Geist eine unerträgliche Last aufgebürdet. Ebenso machte die kleine Minorität der oben erwähnten preußischen Landesschulconferenz vom J. 1849 für ihren Antrag, die Abiturientenprüfung ganz aufzu-

heben, geltend: man lerne nicht mehr aus Lust und Liebe zu den Gegenständen, sondern um des Examens willen werde das Gedächtnis durch Auswendiglernen von Compendien vollgepfropft, das Examen schade der Sittlichkeit der Schüler durch die Versuchung zu Betrügereien, führe zu Impietät und vermindere die Auctorität der Lehrer, und am Ende spiele der Zufall doch bei der Prüfung noch die Hauptrolle. Der vermeinte sittliche Schaden ist neuerdings von Seiten, von wo man Gerechtigkeit gegen Preußen und eine unbefangene Würdigung der factischen Verhältnisse daselbst nicht erwarten kann, besonders grell hervorgehoben worden: man sieht an der Jugend überall Charakterlosigkeit, Unwahrheit, Augendienerei, und zu den Ursachen gehört dann außer anderen seelenverderblichen Einrichtungen in Preußen auch das Abiturientenexamen.

Es kann hier nicht darauf ankommen, ein unverständiges Aburtheilen, das sich nicht scheut, einzelne Warnehmungen auf solche Weise zu generalisiren und vorweg in einen bestimmten Causalzusammenhang zu bringen, näher zu beleuchten. Die Möglichkeit nachtheiliger Folgen in den angegebenen Beziehungen ist ohne weiteres zuzugeben, aber weder treten sie allgemein und zahlreich hervor, noch sind sie auf die Anordnung an sich zurückzuführen, vielmehr einzig und allein auf die unrichtige Auffassung und Ausführung derselben.

Wie bereits erwähnt, hat die Abiturientenprüfung durch die Bedeutung, welche dem darüber ausgestellten Zeugnis beigelegt wird, eine Seite, nach welcher sie schon als eine Staatsprüfung aufgefaßt werden kann; aber sie ist doch überwiegend noch Sache der Schule, haftet an ihr und dient auch ihren Zwecken. Die Maturitätsprüfung, lediglich als solche genommen und nur zum Nachweis der geistigen Reife für die Universitätsstudien bestimmt, könnte sich allerdings kürzer fassen. Um zu zeigen, daß die Schüler die dazu erforderliche Gesammtbildung und eine für wissenschaftliches Arbeiten geschulte Kraft besitzen, würde ein deutscher Aufsatz über ein geeignetes Thema und eine mündliche Unterredung genügen, welche Gelegenheit gäbe, diejenige begriffliche Klarheit darzuthun, die auf dieser Entwicklungsstufe vorhanden sein muß. Allein die Schule will und soll nicht nur allgemein die dergestalt gebildete geistige Kraft und den für wissenschaftliche Thätigkeit erschlossenen Sinn aufweisen, sondern indem sie dies an den Gegenständen thut, welche sie als Mittel dazu benutzt hat, läßt sie ihre Zöglinge dabei zugleich den Nachweis positiver Kenntnisse und erworbener Fertigkeiten führen. Darum wird auch eine Prüfung in der Religion nicht unbedingt auszuschließen sein; denn wenn gleich der Zweck des Religionsunterrichts nicht in einem Wissen besteht, so ist der Zweck doch ohne ein bestimmtes Wissen nicht erreichbar, und es kann nur eine heilsame Rückwirkung haben, wenn die Schule darzuthun genöthigt ist, daß dies Wissen den Schülern auf die rechte Weise zu eigen gemacht und bei ihnen vorhanden ist. Verkehrt ist es freilich, was noch hin und wieder vorkommt, die Schulmäßigkeit des Examens auch noch in den Entlassungszeugnissen, als ob sie nicht Documente der vollendeten Schullaufbahn wären, sondern nur Notizen über das Schlußexamen zu enthalten hätten, so hervortreten zu lassen, daß darin auf einzelnes beim Examen Verfehlte eingegangen, und z. B. sogar die Zahl der im griechischen Extemporale gemachten Accentfehler oder der im Lateinischen noch bemerkten syntaktischen Versehen u. dgl. m. angegeben wird.

Auch bei entschiedener Verwerfung eines Lehrens und Lernens, welches sich nur durch die Aussicht auf das Examen oder durch die Furcht vor demselben leiten und bestimmen läßt, werden doch wenige Schulen auf die Rückwirkung, welche das Examen auf die demselben vorhergehende Thätigkeit der Lehrer und Schüler übt, ganz verzichten mögen. Wollte man die Forderungen auf größere Leistungen, wie es die in deutscher oder in fremden Sprachen geschriebenen Aufsätze sind, beschränken und namentlich das griechische Extemporale ausschließen, weil es keine solche Leistung, sondern nur ein

Uebungsstück sei, so würde consequenter Weise auch das lateinische Extemporale und die hebräische Arbeit, und ebenso die Lösung mathematischer Aufgaben wegfallen müßen. Die Wirkung davon würde sich bald zeigen. Es hilft nichts, diese Benutzung des Examens als etwas seiner Idee fremdartiges zu bezeichnen: sie findet ihre Rechtfertigung in den thatsächlichen Verhältnissen, mit denen es die Schule, besonders bei den jetzt gewöhnlichen großen Frequenzen, fast überall zu thun hat. Liegt nun hierin ein Zugeständnis an ein Bedürfnis der Schule, so kann sie doch andererseits nicht genug daran erinnert werden, daß sie immer das Ganze und das Ziel im Auge zu behalten hat und ein Unterrichtsverfahren nicht für das rechte halten darf, das am Einzelnen haften bleibt, und bei dem die Schüler recht eigentlich den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen lernen. Es ist in der That keine Maturitätsprüfung, die nur vereinzelte Fertigkeiten und das Gedächtnis, das Urtheil aber gar nicht in Anspruch nimmt; es ist zweckwidrig, bei der Schlußprüfung den größten Werth auf eine Detailkenntnis in Namen, Zahlen u. dgl. zu legen, die in wenigen Wochen wieder vergessen sind, und daneben nichts von dem Urtheil und dem Geschick aufweisen zu lassen, die der Fülle des Stoffs gegenüber richtige Gesichtspuncte einzunehmen und ein denselben beherrschendes, wissenschaftliches Verfahren einzuschlagen weiß. Die Lehrer der oberen Classen, welche dies versäumen, verkennen ihren Beruf und verstehen die Zeit nicht, in der es immer nothwendiger wird, daß früh gelernt werde, scharf zu unterscheiden und leitende Begriffe fest zu halten, um nicht durch die vielen Einzelnheiten verwirrt und durch die Masse des Stoffs überwältigt zu werden. Demgemäs sind mehrere das Prüfungsverfahren betreffende Erlasse des Unterrichtsministeriums ausdrücklich gegen die falsche Schätzung des mechanischen Einlernens und des quantitativen Gedächtniswissens gerichtet.

Daß es angemessen ist, den Abschluß eines mehrjährigen Schulcursus auch in besonderen Schlußleistungen als Proben davon, daß die Schule mit den ihr Anvertrauten das Ziel wirklich erreicht hat, bestimmt hervortreten zu lassen, und daß es den Schülern selbst erwünscht sein muß, vor ihrem Abgang solche Proben abzulegen, wird allgemein zugestanden: die Bedenken sind nur theils gegen eine förmliche und nach einer festen Norm abzuhaltende Schlußprüfung, theils gegen die Wirkung des Resultats derselben gerichtet. Gegen Aufnahme des anerkannt Besseren und unter den gegebenen Umständen Zweckentsprechenden darf sich die Schule, wie überhaupt, so auch in diesen beiden Beziehungen nicht verschließen. Sie hat es auch in Preußen nicht gethan, wie die Aufeinanderfolge der Anordnungen beweist. Es wird durch die jetzige Prüfungsinstruction durchaus nicht verhindert, vorwiegender Neigung und Begabung der Schüler in den oberen Classen angemessene Freiheit zu gewähren; und wie bei der Beurtheilung des Ergebnisses der Prüfung den obigen Angaben zufolge eine gegenseitige Compensation schwächerer und guter Leistungen in verschiedenen Objecten zugestanden wird, so ist noch neuerdings, da es in den meisten Fällen die mathematische schriftliche Prüfung ist, für welche der Versuch, sich mit unerlaubten Hülfsmitteln durchzuhelfen, gemacht wird, ausdrücklich bestimmt worden, daß in der Mathematik auch solche Aufgaben gestellt werden, welche von den darin schwächeren Abiturienten gelöst werden können. Es versteht sich ferner von selbst, daß auch die eigenthümliche Richtung, durch welche sich die einzelnen Anstalten infolge der Einwirkung ihrer Vorsteher und bedeutender Lehrkräfte oder durch die traditionelle Pflege eines besonderen Unterrichtsgebiets von einander unterscheiden, bei der Abiturientenprüfung gebührende Berücksichtigung findet, so daß hier vorzüglichere Leistungen im Griechischen, dort im Lateinischen, auf einer Anstalt in der Geschichte, auf einer andern in der Mathematik u. s. f. bereitwillige Anerkennung finden. In Rheinland und Westfalen wird, wie erwähnt, auch in der Religionslehre eine schriftliche Prüfung abgehalten; sie konnte daselbst nicht wohl auf die katholischen Abiturienten, für welche sie von Seiten der geistlichen Behörde zuerst beantragt worden war, beschränkt bleiben: in den sechs östlichen Provinzen findet sie nicht statt. In den Persönlichkeiten der controlirenden Schulräthe machen sich ebenfalls von

der Centralstelle aus leicht warnehmbare provincielle Verschiedenheiten geltend; nicht weniger natürlich in denjenigen Personen, welche bei der durch die vermehrte Zahl der Schulen oft verursachte Behinderung der Schulräthe denselben als k. Commissarien bei der Prüfung substituirt werden; in der Regel sind es Superintendenten, Gerichtsdirectoren oder in ähnlichen Aemtern Stehende, die nach allgemeiner Erfahrung eine die Strenge der Anforderungen steigernde Einwirkung nicht zu üben pflegen. An der entscheidenden Abstimmung nehmen auch die Patronats- und Compatronatscommissarien und die Vertreter des Ephorats, wo ein solches besteht, Theil. Wenn man alles dies, was noch durch andere Momente vermehrt werden könnte, mit Unbefangenheit betrachtet, so verliert die Vorstellung von durchgängiger Uniformität, rücksichtsloser Strenge und starrer äußerlicher Gesetzmäßigkeit der preußischen Abiturientenprüfung allen Boden. Thatsache ist, daß sie, wie sie besteht, im Lande sehr populär geworden ist. Man legt allgemein großen Werth auf das Zeugnis über eine wohlbestandene Abiturientenprüfung; es gereicht überall zur Empfehlung und wird nicht selten auch von solchen Eltern den Söhnen zur Bedingung der freien Wahl eines Lebensberufs gemacht, die unabhängig genug sind, um für dieselben auf die Vortheile des Staatsdienstes zu verzichten.

Außerdem daß eine Schlußprüfung, ihre zweckmäßige Einrichtung vorausgesetzt, im Interesse der Schule als solcher und der Schüler ist, muß es sodann auch den Lehrern selbst willkommen sein, das in längerer Thätigkeit Erreichte schließlich an einem objectiven Maßstab messen und vor einer Auctorität darlegen zu können, um ihr Urtheil vor dem Schein der Parteilichkeit und sich selbst vor Willkür zu sichern, die sich bald einstellen würde, wenn das Urtheil lediglich den Lehrern der einzelnen Schulen überlassen bliebe. Bei den Vorbereitungen des Prüfungsreglements von 1834 äußerte der Schulrath Otto Schulz in seinem Votum: „Die Schätzung des Erreichten allein vom Urtheil der Lehrer abhängig zu machen, würde fast eben so unzweckmäßig sein, als wenn man dem Baubeamten, welcher den Bau geleitet hat, auch die Revision desselben und das entscheidende Urtheil über die Tüchtigkeit der Ausführung überlassen wollte.“ Erscheint der Lehrer seinem Schüler da zum ersten mal als ein Beamter des Staats, der Rechenschaft von der Ausführung eines ihm ertheilten Auftrags giebt, so bleibt er doch immer sein Lehrer, und das Pietätsverhältnis zwischen beiden wird durch den Act einer solchen Prüfung nicht aufgehoben, eben so wenig wie der Staat selbst dies Verhältnis bei seiner Rechenschaftsabnahme unbeachtet läßt. Die gegenwärtig für die Abiturientenprüfung in Preußen geltenden Bestimmungen gehen von dem Vertrauen zu dem Urtheil der Lehrer aus und legen darauf das Hauptgewicht: es soll den Lehrern nur Gelegenheit gegeben werden, ihr Urtheil über die Abiturienten vor dem Vertreter der Aufsichtsbehörde zu rechtfertigen. Um dies jetzige Vertrauensverhältnis zu würdigen, braucht nur an den Ton der Instruction von 1788 erinnert zu werden, welche die Rectoren einer Anstalt, wo einem nicht hinlänglich vorbereiteten Schüler durchgeholfen worden, gleich mit beträchtlichen Geldstrafen bedroht. Daß, wenn die schriftlichen Prüfungsarbeiten und die Schulcensuren aus den letzten Jahren kein Bedenken ergeben, die mündliche Prüfung, sobald die Lehrer einen Schüler einstimmig für reif erklären, ganz erlassen wird, ist vorher angeführt. Wollte man nun die Consequenz ziehen, daß, wenn doch der Schule und ihren Lehrern hinsichtlich der Reife ihrer Schüler so viel Vertrauen geschenkt werde, man darin auch weiter gehen und es lediglich auf ihr Urtheil ankommen lassen könne, so würden dabei, von allem übrigen abgesehen, schon die oben dargestellten Verhältnisse des preußischen Staats und des Unterrichtsministers unberücksichtigt bleiben, welche der Staatsbehörde jetzt eine Betheiligung an der Prüfung zur Pflicht machen.

Es ist selten, daß die Ausführung der darin bestehenden Ordnung von den Directoren und Lehrern der höheren Schulen als beschwerlich und ihre freie Bewegung beeinträchtigend empfunden wird. Vielmehr wünschen sie der Controle überhoben zu

sein, welche sie darin erfahren, daß sämmtliche Prüfungsverhandlungen, also auch die von ihnen durchgesehenen und censirten schriftlichen Arbeiten und das Protokoll über die mündliche Prüfung, der für die Provinz bestellten wissenschaftlichen Prüfungscommission zur Begutachtung vorgelegt werden. Auch die Landesschulconferenz vom J. 1849 sprach den Wunsch aus, daß diese Einrichtung aufgehoben werden möchte. Dies ist bisher nicht geschehen. Es wird festgehalten, daß die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen mit entsprechender Aufgabe an die Stelle der wissenschaftlichen Deputationen getreten sind, denen es nach der von Wilh. von Humboldt (1708) für sie ausgearbeiteten Instruction oblag, über alle inneren Angelegenheiten des Schulwesens Gutachten abzugeben, und die wissenschaftlichen Grundsätze, auf denen die Unterrichtsverwaltung basirt sein muß, gegenwärtig zu erhalten. Die Resultate des Unterrichts der höheren Schulen konnten daher ihrer Kenntnis und Beurtheilung nicht entzogen werden. Der gegen den Antheil der wissenschaftlichen Prüfungscommissionen an der Maturitätsprüfung vornehmlich hervorgehobene Umstand, daß dieselben zum größten Theil aus Universitätslehrern zusammengesetzt sind, welche dem Schulwesen fern stehen und in vielen Fällen niemals an Gymnasien und Realschulen gelehrt haben, kann für besonders erheblich nicht gelten, wenn erwogen wird, daß es eben die Absicht ist, für das, was die Schule als Ertrag ihrer Arbeit an die Universität abliefert, nicht bloß eine Controle der Schulverwaltung, sondern auch der fortschreitenden Wissenschaft zu haben, und auf solche Weise Schule und Universität in continuirlichen, lebendigen Zusammenhang zu setzen. Die Kenntnis, welche auf diese Weise der Universität vermittelt ist, kommt ihr auch in der Beziehung zu statten, daß ihr hinwiederum die wissenschaftliche Vorbildung der künftigen Lehrer der höheren Schulen, und derselben Commission sodann die Prüfung der wissenschaftlichen Befähigung der Lehramtsaspiranten obliegt. Endlich ist auch dafür gesorgt, daß die praktisch-pädagogische Erfahrung in den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen nicht unvertreten und nicht ohne Einfluß auf diejenige Form der Revisionsgutachten ist, in welcher dieselben an die Prüfungscommissionen der Schulen gelangen. So weit es nämlich die in Betracht kommenden localen und persönlichen Verhältnisse zulassen, sind die Provincialschulräthe an den Geschäften der wissenschaftlichen Prüfungscommissionen betheiligt; so stehen die mit den Universitäten zu Königsberg und Berlin und mit der Akademie zu Münster verbundenen schon seit längerer Zeit unter der Direction eines Provincialschulraths; ebenso werden bei dem alljährlich eintretenden Wechsel nicht selten Schulräthe, Directoren und Gymnasialprofessoren für einzelne Fächer zu Mitgliedern der wissenschaftlichen Prüfungscommissionen ernannt. Die Provincialschulcollegien sind ferner befugt, an den Revisionsgutachten dasjenige, womit sie nach ihrer näheren Kenntnis der betreffenden Anstalten und Personen nicht übereinstimmen, vor der Absendung an die Directoren zu modificiren, haben aber dergleichen Abänderungen in der dem Ministerium zugehenden abschriftlichen Mittheilung zu rechtfertigen. Seit dem J. 1862 werden wegen der großen Zahl der Abiturienten immer nur von der Hälfte der Gymnasien jeder Provinz die Arbeiten jedes Prüfungstermins den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen zur Begutachtung überschickt. Im J. 1835 betrug die Zahl aller an preußischen Gymnasien für reif erklärten Abiturienten und Maturitätsaspiranten: 956, 1845: 1180, 1850: 1437, 1855: 1659, 1860: 1794, 1862: 1908, 1865: 1927.

Es kommt, wenn die Prüfungseinrichtung den Hauptzweck der Schule nicht beeinträchtigen soll, darauf an, daß im Gemeinsamen das Recht des Besonderen, dem Schüler seine Individualität, dem Lehrer seine Freiheit gewahrt werde. Dies ist in der bestehenden Prüfungsordnung principiell geschehen und wird jedenfalls durch dieselbe nicht verhindert; und wie oben bei dem geschichtlichen Verlauf nachgewiesen, daß man die Prüfung mehr und mehr vereinfacht hat, und allmählich zu freieren, auf Vertrauen zu der Gewissenhaftigkeit der Prüfungscommissionen beruhenden Einrichtungen übergegangen ist, so kann und wird man, wie nicht zu bezweifeln, nur in dieser Richtung

weiter gehen. Daß damit Examensfurcht und Unterschleifsversuche aus den Schulen ganz verschwinden, ist gleichwohl nicht zu hoffen. Beides wird immer noch vorkommen, so lange dem Examen ein Einfluß auf die Zukunft des Examinanden eingeräumt und dem Abgangszeugnis Staatsgültigkeit beigelegt wird. Dem Gedanken dieser Wichtigkeit gegenüber stellt sich auch bei tüchtigen jungen Leuten, die das Examen zu bestehen vollkommen befähigt sind, leicht ein Mistrauen in die eigene Kraft ein, wobei nach einer demselben Jugendalter eigenen Neigung nicht selten zugleich dem Reiz nachgegeben wird, das Verbotene, weil es verboten ist, dennoch zu wagen. Verirrungen solcher Art kann auch die treuste Wachsamkeit nicht immer verhüten; aber unter den zahlreichen Gymnasien und Realschulen in Preußen giebt es nicht wenige, wo niemals oder nur ganz vereinzelt der Versuch eines Betrugs bei der Maturitätsprüfung vorgekommen ist. Wie hat man das erreicht? Hauptsächlich dadurch, daß man es mit der Versetzung nach Prima genau nahm und die oberste Stufe des wissenschaftlichen Unterrichts nur solche betreten ließ, die dazu hinlänglich vorbereitet waren, ferner durch eine auf Erziehung zu geistiger Sicherheit und Selbständigkeit berechnete Unterrichtsweise, durch eine der Intention und dem Geist des Prüfungsreglements entsprechende Anwendung desselben, und endlich dadurch, daß es gelang, unter den Primanern den ehrenhaften Sinn traditionell zu machen, der jedes heimliche und unlautere Mittel verschmähte. An solchen Schulen hat man auch Gelegenheit warzunehmen, daß die Maturitätsprüfung, weit entfernt einen Druck auf die Geister zu üben oder das wissenschaftliche Interesse und den Trieb zu geistiger Thätigkeit zu hemmen, vielmehr einen heilsamen Wetteifer wirkt, und daß diejenigen, denen die Kräfte zu einem höheren Fluge versagt sind, der Aussicht auf die Prüfung, welche am Schluß der Schullaufbahn ihrer wartet, jedenfalls ein gut Theil der Gewöhnung an Fleiß, Zucht und Ordnung verdanken.

L. Wiese.

Preisaufgaben, s. Fortbildung S. 416.

Preise, s. Schulprämien.

Primärschule, s. französisches, schweizerisches Schulwesen.

Princip, s. Erziehungsprincipien.

Prinzenerziehung. Für die Erziehung eines Prinzen darf man zunächst kein anderes Ziel setzen, als jene allgemeine, menschlich-christliche Bildung, welche von unsern höheren Erziehungsanstalten erstrebt wird. Denn der höhere Werth der allgemeinen Bildung wird gerade dadurch bedingt, daß sie in der harmonischen Ausbildung aller geistigen und sittlichen Kräfte besteht. Jede Fachbildung, welche nicht auf einer bereits gewonnenen allgemeinen Bildung fußt, ist einseitig und unvollkommen, weil sie durch die Rücksicht auf die besonderen Lebenszwecke eingeengt wird. Tüchtige Fachbildung wird am sichersten und am leichtesten von denjenigen gewonnen, welche vorher eine allgemeine Ausbildung erworben haben. Dies ist ein Grundsatz der Pädagogik, auf dem unser gesammtes Erziehungswesen ruht; und er muß für die Erziehung eines Prinzen um so mehr gelten, je höher das zu erreichende Ziel gesteckt wird.

Es kann daher nicht unsere Aufgabe sein, das Ziel der Prinzenerziehung in solcher Weise näher zu bestimmen, und alle die sittlichen und geistigen Eigenschaften, deren Ausbildung zu erstreben ist, zu dem idealen Bilde eines Fürsten zusammenzustellen, und danach einen besonderen Erziehungsplan für Prinzen zu entwerfen. Gottesfurcht, Menschenliebe und sittliche Reinheit, Gerechtigkeit und Billigkeit, Muth und Edelsinn, Kraft und Ausdauer, Gewöhnung an geordnetes Arbeiten, Klarheit und Schärfe des Urtheils, Kenntnis der Menschen und ihres Berufes — alles das sind Eigenschaften, welche auch in der bürgerlichen Erziehung erstrebt werden und den Inhalt jener allgemeinen Bildung ausmachen. Ein Fürst bedarf derselben Eigenschaften: aber er bedarf ihrer in einem höheren Grade. Und was die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten betrifft, welche durch den Beruf des Fürsten gefordert werden, so sind diese erst auf

dem Grunde einer allgemeinen Bildung zu erwerben, und bleiben daher einer späteren Betrachtung vorbehalten.

Dagegen untersuchen wir zunächst die Voraussetzungen der Erziehung, welche durch die besonderen Standesverhältnisse der Prinzen und das Herkommen bedingt werden, und die Erziehungsmittel, welche man heut zu Tage bei ihnen anzuwenden pflegt. Wir betrachten dann von der Erfahrung geleitet die Erfolge, welche aus diesen Voraussetzungen und Mitteln hervorgehen und hervorgehen müßen.

Auch hier verzichten wir darauf, allgemein Bekanntes zu wiederholen und nachzuweisen, wie die in fürstlichen Häusern überlieferte Sitte, die Sorgfalt und Aufmerksamkeit, die man der Erziehung zuzuwenden pflegt, der Einblick in die großen Verhältnisse des Staatslebens, die freie Disposition über Geldmittel und andere Umstände ein günstiges Resultat der Erziehung in Aussicht stellen. Der günstige Einfluß dieser Umstände fällt in die Augen, während die Nachtheile, die mit diesen Verhältnissen verknüpft sind, in der Regel weniger beachtet werden. Man läßt sich gern zu der Annahme verleiten, das Resultat der Erziehung müße mit dem Aufwand an Erziehungsmitteln in gleichem Verhältnis stehn und ganz in demselben Maße günstiger sein, als man größere Sorgfalt und Mühe für die Erziehung aufgewendet hat. Wohlmeinende Eltern und Lehrer beruhigen sich leicht in dem Bewußtsein, daß bei der Erziehung der Kinder nichts gespart sei, und glauben des besten Erfolges sicher zu sein. Treten dann in der Entwicklung des Zöglings Fehler und Mängel zu Tage, so sucht man ihren Grund nicht sowohl in den Verhältnissen als in den individuellen Anlagen des Zöglings. Der Prinz wird zurechtgewiesen und getadelt, ohne daß es besser wird. Die häufig wiederholten Rügen machen ihn mismuthig und stumpf, weil er das dunkle Gefühl hat, daß ihm Unrecht geschieht; und Eltern und Erzieher sehen mit Schmerz, daß der Erfolg den aufgewandten Mitteln nicht entspricht. Noch schlimmer gestaltet sich die Sache, wenn die Fehler und Mängel, was nur zu häufig geschieht, verdeckt und beschönigt werden.

Einem solchen Verfahren gegenüber halten wir für unsere Aufgabe, gerade auf die Nachtheile hinzuweisen, welche mit jenen im übrigen günstigen Verhältnissen verknüpft sind, und mit rücksichtsloser Hand die Schäden aufzudecken, an denen die heutige Prinzenerziehung leidet; und wir glauben durch ungeschminkte Darlegung der Fehler, die in der Praxis gemacht zu werden pflegen, der Sache besser zu dienen, als wenn wir unangenehme Erfahrungen und Enttäuschungen verschweigen wollten. Denn der Pädagoge soll auf dem Standpuncte eines Arztes stehen, der zwar das in normaler Gesundheit sich entwickelnde Leben beobachtet, aber, ohne einzugreifen, es gewähren läßt, dessen Hauptaugenmerk aber die Erkenntnis der Krankheit ist, die Erforschung von deren Ursachen und die Anwendung der Mittel zur Heilung. Die Krankheiten des Leibes erscheinen zum großen Theil in besonderen Krankheitsformen, die nicht sowohl durch die individuelle Beschaffenheit des Kranken, sondern durch allgemeine und darum immer wieder von neuem wirkende Ursachen wie Klima, Oertlichkeit bedingt sind, und sie prägen sich daher in leicht erkennbaren, immer wiederkehrenden Symptomen zu einem bestimmten Bilde aus. Ebenso ist es mit den Abnormitäten in der geistigen und sittlichen Entwicklung, und der Pädagoge wird daher neben den individuellen Fehlern seines Zöglings vorzugsweise darauf zu achten haben, inwiefern das besondere Standesverhältnis die Ausbildung besonderer Eigenthümlichkeiten begünstigt, welche in der Ausartung zu wirklichen Standesgebrechen werden. Denn ein jeder Stand hat seine besonderen Schwächen und Mängel, die sich bis zu einer dem Stande eigenthümlichen Krankheitsform steigern können, und diese Form muß um so schärfer ausgeprägt sein, je mehr die Lebensverhältnisse diesen Stand von andern Ständen absondern.

Wir versuchen nun die symptomatischen Erscheinungen zusammenzufassen, in denen eine abnorme Entwicklung sich bei Prinzen und Kindern hochstehender Eltern ausspricht. Wir finden bei Knaben dieses Standes in der Regel eine reichliche Muskel-

entwicklung, häufig sogar blühendes Aussehen, daneben aber eine große Reizbarkeit der Nerven. Diese thut sich kund in unwillkürlichen Bewegungen, besonders im Zucken der Augen und Gesichtsmuskeln, und in der Neigung zu spielenden Fingerbewegungen, häufig in chronischem Kopfschmerz. Der Blick ist unsicher und umherfahrend. In der ganzen Erscheinung prägt sich eine gewiße Unsicherheit und Verlegenheit aus. Das Sprechen geschieht hastig und wenig articulirt, meist in abgebrochenen Sätzen und ohne die richtige Betonung.*) Die Handschrift bleibt lange kindisch. Das Gedächtnis faßt häufig leicht auf, namentlich wo es sich um Personen und persönliche Verhältnisse handelt: aber es ist nicht treu, wo es sich um abstractere Dinge, um grammatische oder mathematische Formen handelt. Erst spät und nur mit der größten Anstrengung wird die Fähigkeit orthographisch zu schreiben gewonnen. Eine gründliche grammatische Kenntnis der Sprachen wird auch bei dem besten Unterricht nicht erreicht. Selbst wo es nicht an mathematischer Auffassungsgabe fehlt, wird die Kraft der mathematischen Anschauung nicht ausreichen, um einen schwierigen Beweis ohne Beihülfe zu reproduciren, viel weniger um zur Lösung einer größeren Aufgabe selbständig den Weg zu finden. Die Fähigkeit, einen Gegenstand in schriftlicher Bearbeitung erschöpfend zu behandeln, das Unwesentliche dem Wesentlichen unterzuordnen, kurz, einen guten Aufsatz zu schreiben, wird nicht erreicht. Wenn auch viele Kenntnisse gesammelt werden, so liegen sie nicht bereit zu schlagfertiger Anwendung. Eltern und Lehrer klagen über **Zerstreutheit**, die sich noch in reiferem Alter darin kund giebt, daß die Fähigkeit fehlt, einem längeren Vortrag mit Aufmerksamkeit zu folgen oder ein eingehendes Gespräch zu führen. Der Charakter zeigt eine gewiße Gutmüthigkeit, aber es fehlt das treue Ausharren bei einer Neigung. Offene Widersetzlichkeit tritt selten auf, desto häufiger zeigt sich ein zäher, passiver Widerstand. Einen Entschluß zu bewirken bedarf es meist eines äußeren Anstoßes. So lange dieser fehlt, wird die Entscheidung hinausgeschoben. Aus dem Gefühle dieser Unselbständigkeit entwickelt sich ein gewißer Eigensinn in kleinen Dingen.

Wer einmal Gelegenheit gehabt hat, eine solche abnorme Entwicklung der geistigen und sittlichen Kräfte zu beobachten, der wird ihre Symptome, mehr oder weniger scharf ausgeprägt oder wenigstens Anklänge an diese Erscheinungen, überall wieder finden, wo in adeligen oder vornehmen bürgerlichen Häusern ähnliche Voraussetzungen und Mittel wirksam sind, wie bei der Erziehung der Prinzen. Er wird sie **nur** bei Kindern vornehmer Eltern finden, und **nie** bei Kindern aus den mittleren und niederen Ständen: ein Beweis, daß die Ursachen der Erscheinung nicht in der individuellen Anlage der Kinder, sondern einzig und allein in den der vornehmen Erziehung eigenthümlichen Voraussetzungen zu suchen sind. Er wird sich durch genauere Beobachtung überzeugen, daß es wirklich eine solche Krankheit giebt, und daß diese Krankheit in einem wahrhaft erschreckenden Maße unter den Kindern vornehmer Eltern verbreitet ist. Die Allgemeinheit dieser Erscheinungen muß den Erzieher darauf hinweisen, daß er nicht vergebliche Mühe daran wendet, durch Lehren und Moralisiren jene Uebelstände zu heben, sondern daß er, so weit es von ihm abhängt, durch gründliche Beseitigung der Ursachen der Entwicklung des Leidens zuvorzukommen suche.

Welches sind nun die Ursachen, die bei der Erziehung der Prinzen und vornehmen Kinder so verderbliche Wirkungen hervorbringen? Wir finden sie erstens darin, **daß man die Kinder von den ersten Jahren an einer unausgesetzten Einwirkung der Erwachsenen Preis giebt**, und zweitens — was damit zusammenhängt — darin, **daß man sie von dem freien, natürlichen Verkehr mit Gleichaltrigen fern hält.**

In bürgerlichen Verhältnissen wird die Mutter durch die Geschäfte des Hauses

*) Man vergleiche die stehende Correspondenz der Herrn von Prudelwitz und Strudelwitz in dem Berliner Kladderadatsch.

und häufig durch die Pflege jüngerer Kinder in Anspruch genommen, und das Kind, sich selbst überlassen, übt seine Sinne und Bewegungsorgane gerade in dem Maße, wie es seinen Kräften angemessen ist. Für einen jungen Prinzen glaubt man besser sorgen zu müßen. Man giebt ihm eine besondere Kinderfrau, die nun ihre ganze Aufmerksamkeit und Thätigkeit dem Kinde zuwendet. Greift es z. B. nach einem Gegenstand, so reicht sie ihn dar, die Begierde des Kindes ist gestillt und sucht nun einen andern Gegenstand. Wäre das Kind sich selbst überlassen, so würde es in den vielen fruchtlosen Versuchen das Ding zu greifen seine Glieder und seinen Willen gestärkt haben, und es hätte in der fortgesetzten Thätigkeit zugleich eine stetige Unterhaltung gefunden. So aber sucht es einen neuen Sinnenreiz und die Kinderfrau ist von früh bis spät darauf bedacht, den Augen und Ohren eine ununterbrochene Abwechslung von solchen Reizen zu bieten, die nur einen flüchtigen und darum nicht befriedigenden Eindruck machen. Das Kind wird verdrießlich und überreizt und es gewöhnt sich daran, die Unterhaltung nicht in einer selbständigen Thätigkeit seiner Sinne und Glieder, sondern in dem Wechsel der von außen zugeführten Reizungen zu finden. Alle sinnlichen Warnehmungen bleiben oberflächlich, sie haften nicht. Sie gewähren daher nicht, wie sie sollten, eine sichere Grundlage für die Ausbildung der die Sinneswarnehmungen reproducirenden Phantasie und des Gedächtnisses. So wird schon in den ersten Kinderjahren jene Flüchtigkeit anerzogen, die sich als Zerstreutheit kund giebt, die später zu keiner tüchtigen Geistesarbeit kommen läßt und die Ausbildung der Festigkeit und Treue des Charakters hindert.

Aber nicht nur die Sinne werden überreizt und dadurch geschwächt, auch die Bewegungsorgane können sich nicht kräftig entwickeln, weil die Wärterin einerseits jeder unvollkommenen Bewegung zu Hülfe kommt, andrerseits um Abwechslung zu bringen, vor der Zeit zu neuen Bewegungen anregt. Da die Kinderfrau berufen ist, sich mit dem Kinde zu beschäftigen, so trägt sie es umher, statt es liegen zu lassen. Dadurch wird das Kind angeregt sich aufrecht zu setzen, ehe das Rückgrat kräftig genug geworden, und weiter sich zu stellen und Versuche im Gehen zu machen, ehe es an der Zeit ist. Die ganze leibliche Entwicklung wird verfrüht und gestört. Wenn auch die spätere Erziehung durch gymnastische Uebungen und gute Diät vieles wieder gut macht, so bleibt doch fast immer ein großes Ungeschick im Gebrauche der Hände und die Folge davon ist wiederum Unselbständigkeit des Charakters und Abhängigkeit von andern.

Prinzen und vornehme Knaben bleiben in der Regel zu lange in der Kinderstube und unter Aufsicht dienender Frauen. Solche Frauen sind in dem Gefühle der Verantwortlichkeit mit den ihnen anvertrauten Zöglingen ängstlicher, als sie mit den eigenen Kindern sein würden. Dies übt einen äußerst nachtheiligen Einfluß auf die Erziehung aus, indem der Knabe leiblich und geistig verweichlicht wird. Anstatt daß Muth, Entschlossenheit und Willenskraft frühzeitig in ihm geweckt und gestärkt werde, wird in ihm weibische Empfindsamkeit und nervöse Reizbarkeit ausgebildet. Die stete Aufmerksamkeit, die ihm zugewandt wird, hegt und nährt den Egoismus, die den Frauen eigene, spielende Behandlung, die lebhaft geäußerte Bewunderung der gescheiden Einfälle des Kleinen weckt seine Eitelkeit, die in Gegenwart des Kindes stattfindende, unvorsichtige Besprechung seiner kleinen Unarten und der in ihnen sich offenbarenden Willenskraft reizt zu Ungehorsam und Trotz. Dazu kommt, daß schon in der Kinderstube dem Knaben von der Bedienung eine übertriebene, verkehrte Vorstellung von seinen zukünftigen Verhältnissen zugeführt wird. Er fängt schon jetzt an sich als Herr zu fühlen und will nicht mehr gehorchen. Mit Schrecken gewaren endlich die Frauen die sich entwickelnde Unbotmäßigkeit des kleinen Lieblings. Sie haben selten die Kraft, den ersten Ungehorsam zu brechen, noch die Consequenz, auf der Ausführung des einmal Gebotenen zu bestehen. Sie suchen durch endlose Ermahnungen, Drohungen und durch gehäufte Verbote Nachdruck zu geben, während jedes nicht befolgte Gebot den Ungehorsam stärkt, jede angedrohte aber nicht ausgeführte Strafe ihr Ansehen mehr unter-

gräbt. In ihrer Rathlosigkeit versuchen sie endlich durch Nachgiebigkeit und unwahre Versprechungen die Willfährigkeit des Zöglings zu erkaufen, der in kürzester Zeit diese Schwäche und Unwahrheit durchschaut und mit dem Respect vor seiner Umgebung den Glauben an die Wahrheit verliert.

Wohl wissen wir, daß nach einer alten und sehr zu beachtenden Regel der Knabe bis zu 7 Jahren von der Mutter, also auch von einer Frau, erzogen werden soll. Aber die **Mutter** pflegt das eigene Kind kräftiger, wir möchten sagen, männlicher zu fassen, als eine unverheirathete Gouvernante. Die warme **Mutterliebe** wird gemäßigt durch das Bewußtsein der **Mutterpflicht**. Mit der ehelichen Verbindung mit dem Manne und noch mehr in dem ersten Wochenbette entwickelt sich die Seele des Weibes zu einer tieferen, ernsteren Auffassung des Lebens, wie man sie bei Unverheiratheten selten findet; und die Mutter wird dadurch befähigt, den schweren Pflichten der Kindererziehung zu genügen. Auch wird ihre Sorge noch durch andere Berufsarbeiten in Anspruch genommen und meistens auf mehrere Geschwister vertheilt, so daß sie nicht durch das Uebermaß schädlich wird. **Einzelne** „Muttersöhnchen", die gar keine Geschwister haben, leiden immer, das **älteste** Kind, dem in der ersten Zeit des Lebens die ungetheilte Aufmerksamkeit der Mutter zugewendet gewesen, leidet häufig an jener Schwäche, deren Symptome wir oben geschildert haben. Wie viel mehr aber solche Kinder, welchen keine Geschwister, wohl aber statt Einer Mutter mehrere Frauen zur unausgesetzten Ueberwachung gegeben sind!

Aber einer Fürstin wird es schwer, ja fast unmöglich gemacht, im vollen Sinne des Wortes **Mutter** ihrer Kinder zu sein. Die gesellschaftlichen Forderungen der Repräsentation nehmen meistens so viel Zeit in Anspruch, daß wenig für die Kinderstube übrig bleibt. Und die Zeit, die dafür übrig ist, wird selten wirklich ausgenutzt, weil die Mutter bei der Pflege des Kindes nicht selbst Hand anlegt, weil sie in der Kinderstube nichts zu **thun** findet. Sie spielt ein Weilchen mit dem Kinde, das sich alsbald wieder der Wärterin zuwendet, wenn es spielensmüde ist, oder wenn ein wirkliches Bedürfnis es ankommt. Die Mutter sieht das Kind bestens versorgt, sie fühlt sich fremd in der Kinderstube, und — geht! Wüßten doch die Fürstinnen und vornehmen Mütter, die ihre Kinder ganz der Pflege fremder Hände überlassen, welche Ströme der Seligkeit sich in das Mutterherz ergießen, wenn sie das Kind badet und wäscht, wenn sie ihm die Nahrung reicht, wenn es dankbar in ihr Auge schaut und durch ein Lied von ihren Lippen beruhigt in sanften Schlaf versinkt! Wüßten sie doch, daß in jenen frühen Lebensstunden das Band der Liebe und Dankbarkeit gewoben wird, das den Sohn auf Lebenszeit der Mutter verbindet, und das den Jüngling auf den Wegen der Verführung, wo er straucheln will, fester hält, als alle später ertheilten Lehren und Ermahnungen der Erzieher!

Eine Mutter, welche nicht von Anfang an bei der Pflege des Kindes thätige Hand angelegt hat, lernt auch später nicht leicht mit dem Kinde auf die richtige Weise zu verkehren. Und doch sollte niemand sonst, als die Mutter, dem Kinde die Hände zum Gebet zusammenfügen; aus ihrem Munde sollte das Kind die biblischen Geschichten vernehmen, als Grundlage des späteren Religionsunterrichtes; sie sollte ihm den unerschöpflichen Born nationaler Poesie erschließen, der in unsern Volksmärchen quillt. Statt dessen lernt das Kind häufig bei der Gouvernante beten, wohl gar auf französisch, in einer fremden Sprache! Als erster Bildungsstoff werden ihm geschmacklose Bilderbücher mit modisch gekleideten, wohlfrisirten Knaben und Mädchen vorgelegt, und gemachte, moralisirende Geschichten vom naschhaften Fritz und der fleißigen Clara vorerzählt! Kommt die Mutter gewißermaßen nur auf Besuch in das Kinderzimmer, so pflegen dagegen die Kinder zu einer bestimmt festgesetzten Stunde zu den Eltern in den Salon gebracht zu werden. Sie werden dazu eigens angekleidet und schon dadurch nimmt der Verkehr mit den Eltern etwas conventionelles an, was die Unmittelbarkeit

beeinträchtigt. Die Kinder sind nun ihrerseits gewißermaßen auf Besuch. Sie geben sich nicht, und die Eltern sehen sie nicht, wie sie wirklich sind.

Kommt dann die Zeit des eigentlichen Lernens, so pflegt man **Privatlehrer** anzunehmen, welche den Knaben **allein** unterrichten. Je gewissenhafter und eifriger ein solcher Lehrer ist, um so mehr wendet er seine ungetheilte Kraft dem Knaben zu. Wenn auch der Unterricht im allgemeinen der Fassungskraft des Schülers angemessen ist, so pflegt man doch selten zu beachten, daß die Kraft eines Knaben nicht ausreicht, eine ganze Stunde lang oder gar mehrere Stunden hintereinander mit Aufmerksamkeit dem Lehrer zu folgen, der sich ausschließlich mit ihm beschäftigt. Wo viele Schüler sind, vertheilt sich die Einwirkung des Lehrers. Während der eine Schüler in Anspruch genommen wird, ruhen die andern Schüler aus, indem eine mäßige Anstrengung sie in Stand setzt, dem Unterricht zu folgen. Werden sie dann aufgerufen, so gehen sie mit gesammelter Kraft an die gestellte Aufgabe und diese Kraft genügt, weil sie nur kurze Zeit vollständig in Anspruch genommen wird. Die Leistungen jedes einzelnen und somit der ganzen Classe befriedigen Lehrer und Schüler, und in dem allgemeinen Wetteifer erzeugt sich jene Freudigkeit am Lernen, welche man nur beim Classenunterricht findet, und welche die erste Bedingung für den Erfolg ist. Die leibliche Entwicklung auch des gesundesten Knaben bringt Stunden und Tage der Verstimmung mit sich, welche zur Geistesarbeit untauglich macht. Solche Verstimmungen entgehen häufig dem Auge des Arztes wie der sorgsamsten Mutter: aber der Lehrer fühlt sie leicht heraus. Im Classenunterricht kann er den Knaben ruhen lassen, indem er ihn nicht aufruft, und die mäßige Anstrengung des Zuhörens hilft über die schlimme Zeit hinweg. Der Privatlehrer aber muß in einem solchem Fall den Unterricht aussetzen. Der Knabe verfällt der Langeweile und gänzlicher Unthätigkeit, und die Verstimmung äußert sich in Verdrießlichkeit und Unart. Wird aber der Unterricht fortgesetzt, so fallen die Leistungen ungenügend aus, Lehrer und Schüler werden mismuthig, und die Heilung des körperlichen Misbehagens wird durch die Aufregung des Tadels nur verzögert. So kommen im Einzelunterricht Tage und Wochen, in denen nichts gelernt, dafür aber die Gesundheit des Schülers wesentlich beeinträchtigt wird.

Wo bei der Erziehung eines Prinzen, wie das doch meistens der Fall ist, nach einem gewissenhaften Plan verfahren wird, da ist der Tag von früh Morgens bis zur Schlafenszeit nach Stunden genau abgetheilt. Zu dem Uebermaß der Unterrichtsstunden werden besondere Stunden für die Wiederholung und Vorbereitung festgesetzt. Der Prinz weiß, daß die gegebenen Aufgaben eine bestimmte Zeit auszufüllen haben. Fertigt er die Arbeiten in kürzerer Zeit, so wird ihm das nächstemal mehr aufgegeben.*) Es ist daher natürlich, daß er möglichst langsam arbeitet, und die schleichende Arbeit muß ihm langweilig werden. Ein Knabe dagegen, der freier gehalten ist, arbeitet möglichst rasch. Er weiß, daß er die Zeit, die er dadurch gewinnt, zur Erholung und zum Spiel benutzen darf, und die Arbeit, rasch gefördert, wird ihm selbst zur Lust.

So wirken also der unausgesetzte Verkehr mit Erwachsenen und die stete Ueberwachung höchst nachtheilig auf die Entwicklung des Knaben. Aber eben so nachtheilig wirkt, daß man den Prinzen nicht genügend an dem Verkehr mit **Gleichaltrigen** theilnehmen läßt. Wie sehr dadurch der Erfolg des Unterrichts beeinträchtigt wird, ist eben angedeutet worden; noch mehr tritt der Nachtheil hervor in Hinsicht auf das Spiel. Das Spiel ist für die Erziehung eben so wichtig wie der Unterricht. Spielen kann ein Knabe nur mit Seinesgleichen. Es genügt nicht, wenn man einem Prinzen etwa alle Woche einmal einige Spielgenossen einlädt. Auch das Spielen will gelernt sein, und muß deshalb täglich geübt werden, und zwar mit solchen, welche auch im

*) Obigen Misgriff, der auch außerhalb der höheren Kreise nicht selten gemacht wird, werden verständige Lehrer und Erzieher zu vermeiden wissen, indem sie gewissenhaft genug sind, den Zeiteintheilungsplan nicht zur mechanisch beengenden Fessel werden zu lassen. D. Red.

Unterricht Genossen sind. Nehmen die Spielgenossen nicht zugleich am Unterricht theil, wo sie sich dem Prinzen gleich oder auch überlegen fühlen, so werden sie ihm nie so vertraut, daß er in ihrem Umgang völlige Freiheit gewinnt. Nur in dem spielenden Verkehr mit Gleichaltrigen bildet sich der physische und der moralische Muth aus. Da gilt es, die eigene Meinung dialektisch zu vertheidigen und für sie persönlich einzutreten. Dem Lehrer gegenüber kann der Knabe keine eigene Meinung bilden, weil er sie nicht vertreten kann. Dazu fehlt ihm die Kraft des Verstandes und es hemmt die dem Knaben innewohnende Scheu vor dem Alter. Es ist eine arge Selbsttäuschung, wenn der Lehrer glaubt, durch offenes Besprechen und vertrauliches Entgegenkommen dem Knaben für den mangelnden Verkehr mit Gleichaltrigen einen Ersatz bieten und ihn zur selbständigen Bildung eines Urtheils anleiten zu können. Ein gutartiger Schüler nimmt das Urtheil des Lehrers ohne Bedenken an, ein widerstrebender verschließt den Widerspruch in schweigendem Eigensinn. Erzieher beachten in der Regel zu wenig, wie sie, selbst in jüngeren Jahren, dem Knaben als ein abgeschlossenes Fertiges gegenüberstehen, wie der Knabe, durch die weite Kluft der Entwicklungsjahre von ihnen getrennt, zu ihnen als zu einer unwandelbaren Auctorität hinaufschaut. Sie können durch die Anschauung eines Charakters, die sie gewähren, durch das, was sie sind, auf des Zöglings Charakterbildung mächtig einwirken. Aber das eigentliche Urtheil entwickelt sich bei dem Knaben vorzugsweise in dem dialektischen Ringen mit Gleichaltrigen, nur das im Kampfe siegreich behauptete Urtheil wird zur festen Ueberzeugung. Das Resultat der Einzelerziehung ist daher nur zu häufig der Mangel an eigenem Urtheil, der sich in späteren Jahren dahinter versteckt, daß ein zufällig aufgegriffenes fremdes Urtheil für eigenes Urtheil ausgegeben und mit der Hartnäckigkeit der Schwäche jedem begründeten Einspruch gegenüber festgehalten wird.

Unter den Knabenspielen nehmen diejenigen die erste Stelle ein, welche mit Leibesübungen verbunden sind, und diese lassen sich fast ohne Ausnahme nur in Gemeinschaft mit Altersgenossen ausführen. Den Leibesübungen, wie Reiten, Fechten, Schwimmen, die bei Prinzen in der Regel gewissenhaft betrieben werden, pflegt man gerade das zu nehmen, was sie der Jugend wünschenswerth macht, indem man sie nur in Begleitung von Erwachsenen ausführen läßt. Dafür bietet man dann Unterhaltungsspiele, welche mit geistiger Anstrengung verknüpft sind. Man schenkt dem Prinzen eine Fülle von Spielzeugen, welche meistens gelungene und vollständige Nachbildungen der wirklichen Dinge sind. Aber gerade, daß sie vollständige Nachbildungen sind, macht sie zu unbrauchbaren Spielzeugen. Denn je unvollkommener das Spielzeug ist, um so weiteren Raum gewährt es der schaffenden Phantasie, und um so größeres Vergnügen bietet es in der dadurch erregten geistigen Thätigkeit. Man findet in Schlössern und vornehmen Häusern ganze Kammern mit kunstvollem Spielzeug angefüllt; aber das Spielzeug ist nach Jahren noch wie neu. Der Prinz hat nicht damit gespielt. Auch hier dient der Ueberfluß nur dazu, das Interesse abzustumpfen, und es fehlt meistens der nachhaltige Ernst, der auch beim Spiel nothwendig ist. Auch in dem späteren Leben werden die Vergnügungen selten mit Beharrlichkeit ausgebeutet, die Unterhaltung wird nur in dem flüchtig wechselnden Reiz der Neuheit gesucht. So wirken auch die Spiele nicht als Vorbereitung für die ernste Lebensarbeit, sondern sie fördern und hegen jene Oberflächlichkeit des Verstandes und Gemüthes, in welcher kein Gedanke und kein Entschluß haftet.

Dem Knaben aus dem Bürgerstande bietet der Weg zur Schule und der Gang in Wald und Feld eine reiche Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen, die er mit seinen Genossen austauscht und verarbeitet. Aufträge, die er für die Mutter zu besorgen hat, machen ihn mit den Lebensbedürfnissen in und außer dem Hause, mit den Mitteln sie zu beschaffen, mit den verschiedenen Berufsarten und deren Arbeit bekannt. Er gewinnt schon als Knabe Menschenkenntnis. Ein Prinz wird vor dem Verkehr mit der Dienerschaft in Küche und Keller sorgfältig bewahrt, er betritt die Straßen der

Stadt nur in Begleitung seines Erziehers, auch in Wald und Feld ist ihm sein Mentor stets an der Seite. Ohne eigene Anstrengung wird ihm die Antwort auf jede Frage, und diese Antwort hat für ihn wenig Interesse, weil sie ihm zu Theil wird, ohne daß er dabei selbst thätig ist. Prinzen pflegen daher im Fragen unermüdlich zu sein, aber auf die Antwort achten sie nicht. Ihr Wissenstrieb artet zur bloßen Neugier aus, und ihre Beobachtung springt von einem Gegenstande zum andern über. Aller Unterricht in Naturwissenschaften, Technologie und dergleichen ersetzt nicht, was die eigene Beobachtung ihnen geben müßte und auch geben würde, wenn sie sich selbst überlassen wären. Sie gewinnen keine wirkliche Kenntnis der Dinge.

Der Beruf eines Fürsten erfordert vor allem andern, daß er die Menschen kenne, und sie an die rechte Stelle zu bringen verstehe. Menschenkenntnis erwirbt man aber vorzugsweise in dem Umgang mit Seinesgleichen und mit solchen, welche sich ohne Rückhalt geben, wie sie wirklich sind. Das thut aber nur die Jugend. Darum lernt man auf der Schule und auf der Universität am leichtesten die Menschen kennen, und dort erwirbt man auch die Fähigkeit, die Hülle zu durchdringen, mit der in anderen Lebensverhältnissen Sitte, Stand, Amt und Eigennutz das Innere des Menschen umkleiden. Prinzen aber wachsen in einer Umgebung heran, welche in dem Umgang mit ihnen sich immer des Standesunterschiedes bewußt ist, und sich daher nie ganz frei gehen läßt. Beziehen sie eine Universität, so geschieht dies auch wieder unter steter Beaufsichtigung und in der Regel wird auch hier der Verkehr nur mit solchen Studirenden angeknüpft, welche durch Geburt und Erziehung an höfische Unterwürfigkeit gewöhnt sind. Das Gleiche finden sie, wenn sie in das Militär eintreten.

Auf diesem Wege ist es fast nicht möglich, daß ein Prinz die Menschen wirklich kennen lerne. Dazu kommt, daß er von Jugend auf keinen Widerspruch erfährt, ausgenommen etwa von seinem Lehrer und Erzieher. Er hat sich selbst kein eigenes Urtheil erarbeitet und kann es nicht begreifen, daß ein anderer durch eigene Gedankenarbeit zu einer entgegenstehenden Ansicht gelangen könne. Denn nur derjenige kann die Berechtigung einer dem eigenen Urtheil entgegengesetzten Ansicht begreifen, welcher sich mit nachhaltiger Geistesarbeit in einen Gegenstand vertieft und in der mühsam gewonnenen Ueberzeugung erfahren hat, wie schwer es ist, ein eigenes Urtheil zu bilden. Tolerant im wahren Sinne des Wortes kann nur derjenige sein, welcher sich selbst eine feste Ueberzeugung erarbeitet hat. Wer solche Geistesarbeit nicht kennt, dessen Urtheil beruht nicht sowohl auf einem verstandesgemäßen Abwägen der Gründe, als auf einem individuellen Gefühl; und darum fühlt er sich durch eine abweichende Meinung persönlich verletzt. So wird er nur zu leicht das Werkzeug gewissenloser Menschen, welche ihm nach dem Munde reden, und ihn so nach ihren selbstsüchtigen Zwecken ausbeuten.

Einen höchst bedenklichen Einfluß übt endlich eine Unsitte, welche leider nicht nur an Fürstenhöfen, sondern auch in vielen vornehmen Familien noch immer gilt. Damit die Kinder ohne Mühe frühzeitig französisch sprechen lernen und eine gute Aussprache gewinnen, giebt man ihnen französische Bedienung. So lernen sie gleichzeitig mit der Muttersprache eine fremde Sprache. Nun ist das Sprechenlernen nicht die Aneignung einer nur äußerlichen Fertigkeit, sondern mit der Fähigkeit, Worte und Gedanken auszusprechen, entwickeln sich in dem Geiste des Kindes zugleich die Begriffe und Gedanken selbst. Sprechen- und Denkenlernen ist so innig mit einander verknüpft, daß man von einer mangelhaften Fähigkeit des Sprechens mit Sicherheit auf eine gehemmte Entwicklung des Denkvermögens zurück schließen kann. Selbst da, wo die mangelhafte Entwicklung des Sprechvermögens durch organische Fehler bedingt ist, wie durch theilweise Lähmung oder krampfige Reizbarkeit der Sprachorgane oder durch Taubheit, ist die hemmende Rückwirkung auf die Entwicklung des Denkvermögens unverkennbar. Wenn aber die Fähigkeit, einzelne Begriffe in Worten auszusprechen, zugleich mit den Begriffen selbst gewonnen wird und erst in dem gesprochenen Satze die Beziehungen der Begriffe auf einander im Gedanken klar werden: so kann es den

Geist des Kindes nur verwirren und trüben, wenn ihm für jeden Begriff immer zwei Ausdrücke geboten werden, und zwar solche Ausdrücke, welche nie gleichbedeutend sind; denn kein einziges deutsches Wort wird in allen seinen Beziehungen von einem fremden Worte so gedeckt, daß es genau demselben Begriffe und derselben Anschauung entspräche. Die Darstellung abstracter Begriffe durch sinnliche Gegenbilder ist in den verschiedenen Sprachen verschieden, ebenso die Beziehungen der Begriffe auf einander im Gedanken. So bewirkt die Aneignung zweier incongruenter Ausdrucksformen eine unklare Anschauung und eine Unsicherheit des Sprech- und Denkvermögens, welche durch keinen späteren Unterricht gehoben werden kann; diese Unsicherheit vereitelt den stärkenden, schärfenden Einfluß, den in späteren Jahren, wo die Muttersprache bereits mit Sicherheit gehandhabt wird, das Studium der fremden Sprache gerade dadurch ausübt, daß es die Anschauungen und Begriffe der Muttersprache durch den Gegensatz gegen die fremde Ausdrucksweise in ein helleres Licht stellt. Die leichte Aneignung der fremden Sprache in der Conversation der Kinderstube bewirkt für alle spätere Zeit einen unüberwindlichen Widerwillen gegen die strenge Arbeit bei dem Studium der alten Sprachen.

Daß dies alles in der That so ist, wird jeder bestätigen, der Gelegenheit gehabt, Schüler zu unterrichten, welche gleichzeitig mit der Muttersprache eine fremde Sprache gelernt haben. Solche Schüler geben nie eine sichere Antwort. Haben sie zunächst das Richtige ausgesprochen, so schiebt sich sofort ein anderer Ausdruck vor den ersten, sie glauben die Antwort verbessern zu müßen, und stehen zuletzt unschlüssig und verlegen, was zu wählen sei. Wie im Sprechen, so schiebt sich im Schreiben sofort vor die richtige Form eine andere, und wenn sie auch auf eine Frage des Lehrers das Wort richtig zu buchstabiren wissen, so schreiben sie, sich selbst überlassen, gewiß die unrichtige Form. Wir haben unter unzähligen Schülern dieser Art nicht Einen gefunden, der mit 18 Jahren orthographisch fehlerfrei hätte schreiben können. In der lateinischen und griechischen Formenlehre werden sie nie ganz sicher, und die größte Arbeit hat man mit ihnen, wenn sie französisch richtig schreiben sollen. Solche Schüler sind es vorzugsweise, welche den oben geschilderten Habitus einer krankhaften Entwicklung an sich tragen, und zwar so ausgeprägt, daß wir schon manchesmal, ohne etwas von der früheren Erziehung zu wissen, aus der äußeren Erscheinung nach wenigen Stunden der Beobachtung den richtigen Rückschluß gemacht, und den Schülern zu ihrer großen Ueberraschung gesagt haben, daß sie mit der Muttersprache zugleich eine fremde Sprache erlernt haben.

Diesen Nachtheilen gegenüber ist der Vortheil einer früh erworbenen guten Aussprache unerheblich. Denn noch mit 7—12 Jahren sind die Sprachwerkzeuge so geschmeidig, daß die fremde Aussprache ohne alle Mühe gelernt wird. Auch der Einwand gilt nicht, daß es ja Völker gebe, welche, wie zum Theil die Belgier, ohne Nachtheil für die geistige Entwicklung zwei Sprachen zugleich sprechen. Denn dort wird in der Familie und in der Kinderstube meist nur Eine Sprache als Muttersprache gesprochen, die andere wird später gelernt. Wo aber in der Kinderstube zwei Sprachen zugleich geredet werden, da treten ohne Ausnahme die Folgen der babylonischen Sprach- und Denkverwirrung an den Tag.*)

Wenn wir in Vorstehendem ein Bild entworfen haben, welches nichts weniger als tröstlich ist: so überlassen wir es dem Urtheil derjenigen, welche in Hinsicht auf Prinzenerziehung wirkliche Erfahrungen gemacht haben, zu entscheiden, ob dies Bild aus der Luft gegriffen oder dem wirklichen Leben entnommen ist. Aber gerade diejenigen, welche der Prinzenerziehung näher stehen, werden auch die Schwierigkeiten recht ermessen, welche sich jeder andern Methode entgegensetzen. Soll man — so werden sie fragen — den Prinzen

*) Man vergleiche die köstliche Ausnutzung der Vermengung des Hoch- und Plattdeutschen in Reuters Erzählungen.

ohne Aufsicht den Dienstboten preisgeben, die ihm Näschereien und Schlimmeres zutragen, um sich bei dem dereinstigen Herren in Gunst zu setzen? Soll man ihn blindlings dem Verkehr eines buntgemischten Schülerhaufens überlassen, aus dem gerade die Schlechtesten sich herandrängen werden, um in der hohen Genossenschaft einen schützenden Mantel für ihre bösen Streiche zu gewinnen? Kann man den Prinzen, ohne seinem Stande etwas zu vergeben, der Demüthigung einer öffentlichen Strafe aussetzen? Werden nicht die auf der öffentlichen Schule geknüpften Verbindungen, zum Theil mit Knaben aus den niederen Ständen, den Prinzen, wenn er später zu einer hohen Stellung berufen wird, in der Freiheit des Handelns beengen und nachtheiligen Einflüssen zugänglich machen?

Allerdings sind solche und ähnliche Bedenken von Gewicht, aber sie werden von den Nachtheilen der abgeschlossenen Privaterziehung reichlich überwogen. Den eigentlichen Grund dieser Bedenken bildet aber zuletzt jene aus der Zeit des Absolutismus überkommene Vorstellung von der transscendentalen Würdigkeit des Fürstenthums, welche zum Schaden der Völker und zu noch größerer Benachtheiligung der Fürsten selbst zwischen beiden eine unübersteigliche Scheidewand aufgerichtet hat. Gelingt es nur in den maßgebenden Kreisen, den Widerwillen gegen die vertrauliche Berührung mit bürgerlichen Schülern aus den verschiedensten Ständen zu überwinden, und den Prinzen in eine öffentliche Schulanstalt zu bringen; so dürfte den von daher drohenden Gefahren doch wohl zu begegnen sein.

In der That beginnt dermalen in höheren Kreisen das Vorurtheil gegen eine naturgemäße, weniger abgeschlossene Erziehung zu weichen. Das Verhältnis der Kinder zu den Eltern ist vielfach wärmer, inniger und unmittelbarer geworden. Sind uns doch Beispiele aus der neuesten Zeit bekannt, wo Fürsten, welche neben ihren staatsmännischen Gaben auch in den Wissenschaften hervorragten, einen Theil des Unterrichtes ihrer Kinder selbst übernommen und die besten Erfolge erzielt haben. Von andern wissen wir, daß sie ihre Söhne öffentlichen Schulanstalten übergeben haben, und diese erkennen es mit Freuden an, wie viel sie gerade der öffentlichen Schule verdanken. Um so mehr kann und muß darauf gedrungen werden, daß der zu erziehende Prinz eine öffentliche Schulanstalt besuche.

Auch dann, wenn der Prinz in einer Schule ausgebildet werden soll, werden die Eltern mit dem besten Willen nicht im Stande sein, die Erziehung allein zu überwachen. Ein besonderer Erzieher, der im Einverständnis mit den Eltern die ganze Ausbildung leitet, wird nöthig sein. Von diesem ist die größte Selbstverleugnung zu fordern, welche nicht allein darin besteht, daß er sich mit vollem Ernst diesem Berufe hingiebt, sondern insbesondere noch darin, daß er bei aller Wachsamkeit möglichst selten eingreife und den Knaben frei gewähren lasse. Nichts ist mehr geeignet, alle Freude an selbständiger Thätigkeit zu unterdrücken, als das häufige Meistern und Zurechtweisen, in das die Erwachsenen so leicht verfallen, wenn sie Tag für Tag dem aufreibenden Verkehr mit Kindern ausgesetzt sind.

Daß der Erzieher aufs sorgsamste die Dienstboten überwache und jeden übeln Einfluß rechtzeitig beseitige, ist eine Forderung, die sich von selbst versteht. Zu dem Ende ist es durchaus nothwendig, daß ihm über die den Prinzen unmittelbar berührende Dienerschaft die weitesten Befugnisse eingeräumt werden. Er achte darauf, daß die Hülfleistungen der Dienstboten auf ein geringes, eben nöthiges Maß beschränkt werden. Das Kind werde von früh an gewöhnt, möglichst lange allein und ohne Nachhülfe von Erwachsenen, oder nur mit andern Kindern zu spielen. Dazu gebe man ihm das einfachste, und nur wenig Spielzeug. Es lerne möglichst frühe sich selbst helfen, aufstehen, wenn es gefallen, sich allein an- und ausziehen, seine Kleider und Spielsachen selbst holen und aufbewahren. Sobald es thunlich ist, gebe man dem Knaben ein bestimmtes Taschengeld, das er für bestimmte Bedürfnisse selbständig verwenden, und wovon er den Ueberschuß in einer Sparkasse anlegen lerne. Geld auf die rechte Weise

gebrauchen lernt man nur in frühen Jahren. Wer es in der Jugend nicht lernt, wird später geizig oder verschwenderisch, oder er wird von andern abhängig. Ein Fürst bedarf noch mehr als andere die Kunst hauszuhalten; denn nur auf dem Grunde einer geordneten Sparsamkeit gedeiht die fürstliche Tugend einer edeln Freigebigkeit.

Nachdem die Mutter den ersten Grund für die Ausbildung des Geistes und Herzens gelegt hat, mag mit 7 Jahren der eigentliche Unterricht beginnen. Ein tüchtiger, auf dem Seminar gebildeter Privatlehrer wird für Lesen, Schreiben und Rechnen am geeignetsten sein. Von großem Gewinn ist es, wenn schon jetzt gleichaltrige begabte Mitschüler den Unterricht und das Spiel beleben. Sobald aber der Unterricht in den classischen Sprachen beginnt, ist der Eintritt in eine öffentliche Lehranstalt wünschenswerth.

Das Leben im Elternhause ist die sicherste Grundlage einer guten Erziehung. Ob das Leben am Hofe eine solche Grundlage gewähren kann, das hängt von den besonderen Verhältnissen ab. Jedenfalls geschieht es am Hofe leicht, daß nachtheilige Einflüsse sich geltend machen, welchen mit dem besten Willen weder der Erzieher noch selbst die Eltern nachhaltig entgegenwirken können. Der stete Wechsel von Besuch, der die kurze Dauer der Anwesenheit nicht vorüber gehen läßt, ohne dem Prinzen selbst etwas schmeichelhaftes und in seiner Anwesenheit den hohen Eltern etwas angenehmes über den jungen Herrn zu sagen, kann keine andere Wirkung haben, als daß der Knabe ein verkehrtes Urtheil über die Menschen und über sich selbst gewinnt. Die Conversation im Salon, wo es geradezu zum guten Ton gehört, den Gegenstand der Unterhaltnng nur obenhin zu berühren, wo es für pedantisch gilt, ein scharf ausgeprägtes Urtheil auszusprechen oder gar mit Gründen zu belegen, eine solche Unterhaltung ist für die Jugend, die alles ernst und mit Ueberzeugung auffaßt und auffassen soll, im höchsten Grade ungeeignet, sie erzieht zur Oberflächlichkeit und macht untüchtig zu strenger Geistesarbeit. In Gegenwart der Eltern wird der Erzieher sich keine Rüge erlauben, es wäre ein ungeeigneter Eingriff in das Verhältnis des Prinzen zu seinen Eltern. So geschieht es leicht, daß der Salon dem Prinzen eine Freistatt erscheint, wo er sich gehen lassen und einer Freiheit genießen kann, die ihm sonst nicht gegönnt wird. In demselben Maße als er hier die Grenze des Erlaubten überschreitet, erscheint ihm das Lehrzimmer als ein Ort lästigen Zwanges, und der Erzieher im Gegensatz zur Gesellschaft am Hofe als ein unbequemer Mahner.

Unter solchen Umständen kann es gerathen sein, lieber die Vortheile des Zusammenlebens mit den Eltern zeitweise aufzugeben, und für den Prinzen in einem andern Hause Unterkunft zu suchen. Pensionsanstalten möchten wir nicht empfehlen. Sie bringen den Unternehmern nur dann ein erträgliches Einkommen, wenn sie kaufmännisch d. h. auf Gewinn betrieben werden. Sie berücksichtigen alsdann mehr den Schein, als das Wesen einer wahren Bildung. Auch in den besten Pensionsanstalten bringt das gemeinsame Schlafen und das abgeschlossene Zusammenleben die größten Gefahren mit sich, bei denen die leibliche und sittliche Gesundheit auf dem Spiele steht. Ueberdies sind die Schüler der Pensionsanstalten meistens Knaben, die zu Hause kein Familienleben gehabt haben und in Verwahrlosung herangewachsen sind. Sie leiden größtentheils an jenen Schäden, die wir oben geschildert haben.

Dagegen dürfte es sich empfehlen, den Prinzen an einem Orte, wo sich ein gutes Gymnasium befindet, einer gebildeten Familie zu übergeben, wo er aller Vortheile eines einfachen Familienlebens theilhaftig werden könnte. Sehen wir davon ab, daß ein größerer Aufwand von Geldmitteln erfordert wird, so scheint uns ein Familienvater zum Erzieher eines Prinzen eben so gut, wenn nicht besser geeignet, als ein junger, unverheiratheter Mann. Denn wir haben gesehen, daß junge Männer, deren ausschließlicher Beruf eben die Prinzenerziehung ist, leicht durch das Uebermaß des Ueberwachens und Hofmeisterns fehlen, was bei einem Familienvater weniger zu besorgen steht. Eine glückliche Zugabe würde es sein, wenn in dem Hause sich gleichaltrige,

begabte, wohlgeartete Knaben fänden, die in der Schule, wie im Hause und auf Spaziergängen des Prinzen Genossen sein könnten.

Den Weg zur Schule und zurück lasse man den Prinzen allein gehen: denn es ist der Weg zur Selbständigkeit. Wird zu Hause und in der Schule die Zeit des Weggehens und Eintreffens überwacht, so läuft er keine Gefahr der Verführung. In den Zeiten der Erholung, die die Schule bietet, üben die Lehrer und noch mehr die Schüler selbst eine hinreichende Aufsicht. Gefahr der Verführung bringt nur das unbewachte Zusammensein einzelner Knaben.

Die Vorbereitungen und die Schularbeiten muß er zu Hause und durchaus ohne Beihülfe des Erziehers fertigen. Gewinnt er durch rascheres Arbeiten Zeit, so lasse man ihn den Vortheil genießen, daß er die so gewonnene Zeit zum Spiel und zur Bewegung in freier Luft verwenden darf. Sind die Arbeiten nicht genügend ausgefallen, so überlasse man der Schule die Rüge, die viel nachhaltiger wirkt, als Tadel und Strafen des Erziehers zu Hause. Und wie selten bedarf es bei dem allgemeinen Wetteifer in einer Classe des Tadels oder der Strafe! Bei einem Prinzen wird der Ehrgeiz und das Bestreben, es seinen Mitschülern wenigstens gleich zu thun, viel mächtiger wirken, als bei den meisten andern Knaben; und es wird ihm, vorausgesetzt, daß er nicht unbegabt ist, gelingen, auch in schwierigeren Gegenständen, wie in der Mathematik und den alten Sprachen, gleichen Schritt zu halten, wenn man ihn von den Elementen an den Vortheil des Classenunterrichtes genießen läßt. Bringt man ihn erst in späteren Jahren, wie das zuweilen geschehen ist, in eine öffentliche Schule, so fehlt es meist an der Sicherheit in den Anfangsgründen, und er bringt bereits jene Unbehülflichkeit mit, welche die frühere Erziehung verschuldet hat. Er fühlt sich gedrückt durch die Ueberlegenheit der anderen Schüler, und gewinnt nie die rechte Freudigkeit des Lernens.*)

Der Beruf eines Prinzen fordert, daß er die Fähigkeit, englisch und französisch geläufig und gut zu sprechen, in einem höheren Grade erwerbe, als dies in öffentlichen Schulen bei einer großen Schülerzahl möglich ist. Man wird daher den Privatunterricht nicht ganz vermeiden können. Doch achte man darauf, daß der Prinz nicht über das Maß seiner Kräfte hinaus mit Privatstunden belastet werde. Dispensirt man ihn von dem französischen Unterricht in der öffentlichen Schule, so gewinnt man hinreichende Zeit für die nöthigen Privatstunden. Ist sein Sprachsinn nicht durch das frühe französisch Sprechen zerstört, sondern durch den Schulunterricht in den classischen Sprachen gestärkt, so lernt er die neueren Sprachen in dem Alter von 10—16 Jahren leicht und sicher. Aber der Unterricht muß von einem wissenschaftlich gebildeten Schulmann ertheilt werden, nicht um der bloßen Aussprache willen von einem beliebigen Engländer oder Franzosen, der sich ohne wissenschaftliche Kenntnis als maître etablirt. Denn keine Methode führt langsamer zum Ziel, als die sogenannte praktische Conversationsmethode der gewöhnlichen sprachlehrenden Engländer und Franzosen. Fehlt es aber an einem tüchtigen Schulmann, der der fremden Aussprache Herr ist, so mag man immerhin nebenbei einen solchen eingebornen Franzosen oder Engländer benutzen, aber nur für die Conversation, nicht für den grammatischen Unterricht.

Auf die Spaziergänge nehme der Erzieher womöglich immer einige Mitschüler

*) Wir sind ebenfalls im Princip für den Besuch der öffentlichen Schulen auch für die Kinder aus den höheren und höchsten Ständen, möchten aber doch hier ausdrücklich hervorheben, daß z. B. zu einem „guten" Gymnasium viel gehört, also namentlich Unabhängigkeit des Charakters bei seinen einzelnen Lehrern, vermöge welcher sie alle ihre Schüler nach gleichen weisen und gerechten Grundsätzen behandeln. Wenn aber z. B. der Vater eines Prinzen einem Lehrer sagt: „Mein Sohn ist wie ein andrer Mann", der Lehrer aber gleichwohl nicht Ernst damit macht, so können seine Fehler so schlimme Folgen haben, daß sie durch alle Vortheile der öffentlichen Schule nicht aufgewogen werden. D. Red.

mit. Auch hier gewähre er die größte Freiheit und vergesse nicht, daß ein Spaziergang eine Ausspannung und Erholung für den Knaben und keine Fortsetzung des Unterrichts sein soll. Am besten wirkt er, wenn er, selbst am Spiel in Wald und Feld theilnehmend, rathend und helfend das Spiel belebt. Und welche von Prinzen nie geahnte Lust, wenn man sie an gemeinschaftlichen Excursionen der ganzen Classe mit ihrem Lehrer theilnehmen ließe! Bei solchen Gelegenheiten beachtet der Erzieher den Umgang, den der Prinz sich wählt, und, von dem Classenlehrer unterstützt, wird er rechtzeitig jeden üblen Einfluß gewaren, und durch schonende Warnung vereiteln. Je größere Freiheit er dem Prinzen gewährt, um so mehr wird es ihm gelingen, die Stelle eines Freundes zu gewinnen, dessen selten gegebener Rath willig aufgenommen wird. Zu einem solchen Zusammenleben wird er nur dann die rechte Frische mitbringen, wenn er nicht den ganzen Tag an den Knaben gekettet ist, sondern während der Schulstunden Zeit gewinnt, sich geistig zu sammeln.

Je älter der Prinz wird, um so wichtiger wird die Aufgabe, den rechten Umgang zu finden. Sittliche Reinheit, Unabhängigkeit des Charakters und geistige Begabung sind doch wohl die ersten Erfordernisse, die man in Betracht zu ziehen hat. Aber bei der Wahl des Umgangs sieht man oft mehr auf gewiße gesellschaftliche Formen als auf jene wesentlichen Erfordernisse, und wählt darum vorzugsweise Knaben aus den dem Hofe nahestehenden adeligen und vornehmen Kreisen. Solche Knaben leiden mehr oder weniger an denselben Fehlern, wie die Prinzen selbst, indem sie unter ähnlichen Verhältnissen herangewachsen sind. Das Gefühl der Standesungleichheit, das die heilsame Einwirkung des Zusammenlebens beeinträchtigt, ist gerade in den Hofkreisen am stärksten und so bringen die adeligen Knaben schon von Hause meistens jene Unterwürfigkeit mit, welche den Prinzen nicht zu freier Bewegung kommen läßt. Daher scheinen auch Ritterakademieen und solche Anstalten, welche vorzugsweise von adeligen Schülern besucht werden, für einen Prinzen wenig geeignet. Dagegen wird man unter den Schülern einer öffentlichen Anstalt, und vorzugsweise unter denen aus den mittleren Ständen, am ehesten sittlich tüchtige und begabte Knaben finden, welche mit dem Prinzen ohne Rückhalt, ohne Unterwürfigkeit und ohne selbstsüchtige Absicht verkehren. Eine gewiße gesellschaftliche Bildung, Reinlichkeit und Ordnung ist in unserer Zeit so allgemein verbreitet, daß man ohne Bedenken einen Prinzen auf die Bank einer Gymnasialclasse setzen kann. Gerade in dem freien Verkehr und auf dem Grunde einer tüchtigen Geistesbildung werden sich die Formen des gesellschaftlichen Verkehrs, in denen er zu Hause aufgewachsen, zu jenem feinen und sicheren Taktgefühl veredeln, welches der Ausdruck der wahren Bildung ist. Diejenigen Verbindungen, welche, in der Schule geknüpft, eines tieferen sittlichen Grundes entbehren und den späteren Lebensverhältnissen nicht entsprechen, pflegen bei anderen Knaben nicht lange über die Schulzeit hinaus zu bestehen: sollten sie bei einem Prinzen, dessen Stellung ihn später noch mehr absondert, länger dauern? Ruhen sie aber auf einem sittlichen Grunde, so sollte es einem Prinzen, der so wenig wahre Freunde haben kann, doch zu gönnen sein, daß er einen wenn auch bürgerlichen Freund besitze, dessen Offenheit und Wahrhaftigkeit er in der Jugend erkannt hat.

Auf der Universität hüte man den Prinzen vor den exclusiv adeligen Corps und überhaupt vor den engherzigen Landsmannschaften. Denn da sind vorzugsweise die Leute zu finden, die neben den flüchtigen Vergnügungen des Studentenlebens als realen Lebenszweck nur die gute Carriere im Staatsdienst kennen, zu der ihnen der Verkehr mit einem Prinzen die beste Aussicht bietet. Die radicalen Ausartungen burschenschaftlicher Verbindungen würden an einem Prinzen ohne erheblichen Nachtheil vorübergehen; denn sie widersprechen zu sehr dem conservativen Interesse des eigenen Standes, dem der Prinz zuletzt doch immer folgen wird. Aber der Eintritt in jede Art von eigentlicher Studentenverbindung wird zu unterlassen sein, weil der Prinz von frühe an vor

jeder Parteistellung zu bewahren ist. Zu seinem Umgang eignen sich am besten jene kleinen Häuflein von Studenten, welche mit warmer Begeisterung für die Wissenschaft und Hingabe an deren ideale Zwecke in harmlosem, frischem, freiem Zusammenleben die berechtigten Freuden der Jugend genießen. Solche Kreise findet man auf allen Universitäten, und sie sind den Universitätslehrern wohl bekannt.

Man suche den Prinzen vor dem allzufrühen Eintritt in den Militärdienst zu bewahren, denn er ist mit erheblichen Nachtheilen verbunden. Nur allzu häufig wird ein Prinz schon als Kind in die Uniform gesteckt, und als Knabe mit Officiersrang bekleidet. Was Wunder, wenn der Prinz, dem das in leiblicher und geistiger Anstrengung bestehende, wahre Spiel so wenig zu Theil geworden, das Kriegswesen nur als ein Spiel mit Uniformen ansieht und als Mann dieses Spiel fortsetzt! Von Nutzen ist der Eintritt in das Militär erst dann, wenn er mit der Arbeit des wirklichen Dienstes verbunden ist. Diese Arbeit, zunächst Uebungen im Freien, sind aber mit geistiger Anstrengung, mit der Arbeit auf der Schule unvereinbar. Schon der langandauernde Aufenthalt in freier Luft nimmt, wenigstens in der Entwicklungszeit von 14—20 Jahren den ganzen Leib und die Sinne dermaßen in Anspruch, daß der gleichzeitige Schulunterricht fruchtlos ist. Hingegen nach Abschluß der allgemein wissenschaftlichen Erziehung kann der Dienst im Heere von unten auf nur dazu dienen, Leib und Seele zu kräftigen. Officiersrang sollte der Prinz erst dann erhalten, wenn er mit der Ehre auch die Arbeit und insbesondere die Verantwortlichkeit des Amtes übernimmt. Nur die Arbeit und die selbständige Verantwortlichkeit reift zum Manne. Ein Prinz, der mit der Ehre auch die Pflichten übernimmt, wird, selbst wenn er rascher befördert wird, unter seinen älteren Kameraden eine seiner würdige Stellung einnehmen, während sie ihn jetzt äußerlich als Prinzen auszeichnen, um hinter seinem Rücken über ihn zu spötteln. Hat ein Prinz durch sein Alter und die Erziehung die erforderliche Reife des Charakters erworben, so wird er in dem ungebundenen, kameradschaftlichen Verkehr, wie er sich bei den Uebungen und geselligen Zusammenkünften der Officiere gestaltet, eine reiche Quelle der Lebenskenntnis und der Unterhaltung finden, er wird zugleich die Kraft besitzen, den Verführungen dieses Lebens zu widerstehen.

Auch die Beschäftigung mit den Kriegswissenschaften sollte durchaus der Zeit vorbehalten bleiben, wo die allgemein wissenschaftliche Bildung zu einem gewißen Abschluß gebracht ist. Zu einer Zeit begonnen, wo die zu gründlicher Behandlung eines speciellen Faches nothwendige Reife noch nicht eingetreten ist, wird der Unterricht in den Kriegswissenschaften nur dazu dienen, dem Prinzen eine oberflächliche Kenntnis von Einzelheiten zu geben, deren Zusammenhang er nicht überschaut, und deren Beziehungen zu dem Leben des Staates er noch nicht erfassen kann. Bei der noch unentwickelten Verstandeskraft des Schülers wird der Lehrer gezwungen sein, den Gegenstand oberflächlich zu behandeln und er wird dadurch die Wirksamkeit eines späteren, gründlichen Studiums beeinträchtigen. Oder er wird sich auf technische Einzelheiten beschränken und damit einen Bildungsgang einschlagen, der für die beschränkte Sphäre eines Unterofficiers, aber nicht für die hohe Stellung eines Prinzen angemessen ist. Außerdem wird die Beschäftigung mit Gegenständen, welche von dem idealen Gesichtskreise der allgemeinen Erziehung so weit abliegen, die Wirksamkeit des auf eine allgemeine Bildung gerichteten Unterrichtes stören und hemmen, und die damit verbundene Zersplitterung der Kräfte verhindert, daß weder in dem einen noch in dem andern Erhebliches geleistet werde. Indem wir uns hierbei auf die Erfahrung berufen, machen wir darauf aufmerksam, daß unsere besten Officiere in der Regel erst dann zu einer gründlichen Behandlung der Kriegswissenschaften übergehen, wenn sie zu Männern herangereift sind, und nachdem sie die ersten Jahre des anstrengenden praktischen Dienstes zurückgelegt haben. Diese Erfahrung entspricht dem zu Anfang hingestellten allgemeinen Gesetz, daß eine tüchtige Fachbildung am sichersten auf dem Grunde der allgemeinen Bildung gewonnen wird und daß die vor der Zeit begonnene technische Ausbildung

den Geist beschränkt und nur zu untergeordneter Thätigkeit befähigt. Die Geschichte des deutschen Kriegswesens und, zum Theile noch, der gegenwärtige Zustand unserer Heere weist die Früchte der zu frühe begonnenen technischen Militärerziehung nach. Wenn Knaben und Jünglinge, wie dies z. B. in Cadettenhäusern geschieht, schon in der Jugend, die vor allem eine freie Bewegung fordert, in die durch den technischen Zweck bedingten engen Formen des Militärlebens eingezwängt werden, so gewinnen sie auch in dem Mannesalter selten den freien Ueberblick, der in diesen Formen nur das Mittel zu höheren Zwecken erkennt, und ihnen daher nur eine untergeordnete Berechtigung zugesteht. Wenn unsere Heere weniger leicht beweglich und weniger schlagfertig sind, als sie bei der Tüchtigkeit der Mannschaft und bei der wissenschaftlichen Bildung des Officierstandes sein könnten, so verdanken sie dies vorzugsweise der einseitigen Erziehung ihrer Führer, die über dem Technischen des Uniformswesens den Zweck vergessen und vor lauter Einzelheiten das große Ganze aus dem Auge verlieren.

Ziehen wir nun in Betracht, daß Prinzen im ganzen genommen langsamer reifen, als andere in dem bewegten Strome des Volkslebens stehende Knaben, und daß sie den praktischen Dienst auf den unteren Stufen des Militärlebens in kürzester Zeit zu lernen und rasch zu höheren Stellen vorzurücken pflegen: so scheint es angemessen, daß sie überhaupt erst nach Beendigung der Universitätsstudien in das Heer eintreten und daß sie erst in gereifterem Alter und nach erworbener Kenntnis des praktischen Dienstes in die Militärwissenschaften eingeführt werden.

Daß für die Ausbildung eines Prinzen der Besuch einer Universität zweckmäßig sei, wird allgemein anerkannt. Obgleich in unserer Zeit die Resultate der wissenschaftlichen Forschung durch den Druck rasch verbreitet und so jedermann und an jedem Orte zugänglich werden, so senden wir unsere Jünglinge doch zur Universität, weil hier die wissenschaftliche Erkenntnis durch das lebendige Wort und den persönlichen Verkehr vermittelt wird. Wie der Verkehr mit gleichalterigen Jünglingen den wissenschaftlichen Sinn anregt und die Ausbildung des Charakters fördert, ist oben dargelegt worden. Aber auch in Beziehung auf die Lehrenden ist es vorzugsweise die Persönlichkeit und deren Einwirkung auf die Jugend, was bei dem Studium und bei der Wahl der Universität in den Vordergrund zu stellen ist. Allerdings bedarf es in Betreff der zu besuchenden Vorlesungen eines bestimmten Planes, der mit Rücksicht auf den zukünftigen Beruf des Prinzen festzustellen ist. Aber es würde thöricht sein, wollte man sich allein durch einen solchen Studienplan leiten lassen. Denn man wird keine Universität finden, welche in dem Sinne eine universitas darstellte, daß alle Disciplinen ausreichend vertreten wären. Das Hauptaugenmerk muß vielmehr darauf gerichtet sein, daß man die Prinzen solchen Lehrern zuführe, welche in der Wissenschaft Selbständiges leisten und mit den wissenschaftlichen Leistungen einen unabhängigen sittlichen Charakter verbinden. Nur dann wird der Prinz mit Ehrfurcht vor der Wissenschaft erfüllt, wenn sie ihm in einem ehrenhaften Charakter entgegentritt. Die Anschauung solcher geistig und sittlich bedeutender Persönlichkeiten ist es vorzugsweise, was auf die Jugend stärkend und erhebend einwirkt und den Besuch einer Universität wünschenswerth macht. Aber nicht selten fehlt es den wissenschaftlichen Auctoritäten gerade an der sittlichen Grundlage, und zur Erziehung der Prinzen drängen sich häufig vorzugsweise solche Universitätsprofessoren, welche, der Eitelkeit fröhnend und nach Vortheil und Gewinn haschend, den jungen Herrn durch oberflächliche Behandlung die Geistesarbeit leicht zu machen suchen.*) Der Prinz durchschaut eine solche Schwäche und lernt nicht nur die Lehrer, sondern auch die Wissenschaft gering schätzen.

*) Dem sollte sich denn doch vorbeugen lassen; zu solch einem Auftrage kann sich ja niemand hindrängen, den man nicht dazu beruft; wer aber aus der Zahl der Universitätslehrer zu berufen sei, darüber wird der Curator der Universität und der betreffende Minister sicher nicht im Unklaren sein. D. Red.

Die öffentlichen Vorlesungen sind den privatissimis vorzuziehen. Abgesehen von den Nachtheilen jedes Privatunterrichtes entbehren die privatissima in der Regel des Vortheils, den der Privatunterricht sonst wohl bietet, nämlich das liebevolle Eingehen in die Individualität des Lernenden. Universitätslehrer von anerkannter Stellung beschränken sich in den privatissimis nicht selten darauf, daß sie gegen bedeutendes Honorar dem Prinzen in seiner Wohnung dasselbe Heft vorlesen, das sie den öffentlichen Vorträgen zu Grunde legen. Die Gewöhnung, von dem Katheder herab in fließender Rede zu dociren, macht die älteren Universitätslehrer in der Regel ungeeignet zum Privatunterricht. Bedarf es daher zur Ergänzung der öffentlichen Vorlesung noch des Privatunterrichtes, so wird hiezu ein jüngerer Mann aus der Zahl der Privatdocenten in der Regel mehr geeignet sein: und zwar einerseits, weil er in Auffassung und Empfindung dem Schüler näher steht, und andrerseits, weil es wahrscheinlich ist, daß ein solcher zu seiner Aufgabe das volle Interesse mitbringt, was man bei einem älteren Universitätslehrer, der an eine weit ausgedehnte Thätigkeit gewöhnt ist, kaum erwarten darf. Unter der Anleitung älterer Universitätsprofessoren wird es nicht schwer fallen, einen jüngeren Privatdocenten aufzufinden, dessen wissenschaftliche Leistungen in den Kreisen der Universität anerkannt sind, und dessen pädagogische Befähigung bereits durch anderweitig ertheilte Repetitorien erprobt ist. Durch die Vermittlung eines solchen jüngeren Docenten, der dem Studentenleben noch näher steht, wird es außerdem möglich werden, den Prinzen in Berührung mit solchen Studenten zu bringen, mit denen ein geselliger Verkehr für den Prinzen wünschenswerth ist.

Wenn es sich also fragt, welche Universität ein Prinz besuchen solle, so möge man sich nicht nach der Vollzähligkeit der in dem Lectionskatalog angekündigten Vorlesungen richten, sondern in erster Linie suche man nach sittlich und geistig bedeutenden Vertretern derjenigen Wissenschaften, welche für den künftigen Beruf des Prinzen von Wichtigkeit sind. Was diese bieten, das ergreife man, und suche es durch Privatstudien zu ergänzen.

Daß eine bestimmte Universität vorzugsweise und vor andern von Prinzen aufgesucht worden ist, würden wir für keine besondere Empfehlung derselben achten. Wenn auf einer Universität eine Reihe von Jahren hindurch viele Prinzen studirt haben, so bildet sich unter denjenigen Docenten, welche von ihnen vorzugsweise in Anspruch genommen werden, leicht eine gewiße Routine aus, die sich in der Behandlung wissenschaftlicher Gegenstände und in den Formen des Verkehrs der höfischen Art anpaßt und eben deshalb für die Erziehung nicht geeignet ist. Wir würden daher unter sonst gleichen Verhältnissen eine Universität vorziehen, auf der keine Prinzen zu studiren pflegen. Finden sich mehrere Prinzen auf der Universität zusammen, so werden sie am liebsten mit einander verkehren, und je inniger dieser Verkehr ist, um so mehr wird er sie von dem freien Umgang mit Studenten aus den verschiedenen anderen Ständen zurückhalten. Auf denjenigen Universitäten, auf welchen viele Prinzen studiren, pflegen diese nur mit den Studenten der exclusiven adeligen Corps zu verkehren, welche eifersüchtig jede Berührung mit andern Studenten zu verhindern suchen und dadurch einen der wesentlichsten Zwecke des Universitätslebens vereiteln, abgesehen davon, daß viele von diesen Verbindungen sich in wissenschaftlicher wie in sittlicher Hinsicht nicht des besten Rufes erfreuen.

Universitäten in großen Residenzstädten erscheinen für Prinzen durchaus ungeeignet, weil sie durch die nicht zu umgehenden Ansprüche und Zerstreuungen des Hoflebens die für das wissenschaftliche Studium erforderliche Sammlung unmöglich machen.

Wir verzichten darauf, einen Studienplan für die Universität zu entwerfen. Welche Vorlesungen gehört werden sollen und in welcher Reihenfolge, das wird sich nur mit Rücksicht auf eine bestimmte Universität und deren Lehrkräfte festsetzen lassen. Neben dem Studium der Geschichte sind es dermalen nicht mehr ausschließlich juristische Studien, welche für die Erziehung eines Prinzen als unumgänglich nothwendig erachtet

werden. Die nationalökonomischen Wissenschaften haben in neuerer Zeit eine solche Bedeutung für das Staatsleben gewonnen, daß ein gründliches Studium derselben für einen Prinzen unentbehrlich geworden ist. In Beziehung auf die eigentlich philosophischen Disciplinen kommt es noch mehr als bei den anderen Wissenschaften nicht sowohl auf die Namen der zu besuchenden Vorlesungen, als darauf an, was in diesen Vorlesungen und wie es gegeben wird. Einige Kenntnis der Naturwissenschaften ist sehr wünschenswerth: aber das Wichtigste in dem Studienplan bleibt immer, daß man den Prinzen nicht zu vielerlei hören läßt, daß man ihm hinreichend Zeit gönnt zu selbständiger Verarbeitung von einer oder von zwei Hauptvorlesungen, und zu reichlicher Erholung.

Es ist ein wenig zu beneidendes Vorrecht der Prinzen, wenn sie zu einflußreichen Stellen im Heere und im Staatsdienst befördert werden, ohne daß sie den an andere gestellten Forderungen genügen und ihre wissenschaftliche Befähigung durch eine bestandene Prüfung nachweisen. Mag man von solchen Prüfungen denken wie man wolle, so viel ist klar, daß nach der jetzigen Einrichtung, wo in allen Stellen des Staatsdienstes ein Examen gefordert wird, der Umstand, daß die Prinzen fürstlicher Häuser sich keiner Prüfung unterziehen, für sie selbst kaum mehr ein Vortheil ist. In den Augen der Mehrzahl erscheint es gleichbedeutend: einer Prüfung sich nicht unterziehen und sie nicht bestehen können. Der in öffentlicher Prüfung gegebene Nachweis seiner Befähigung würde dem Vorrecht der hohen Geburt erst den vollen Werth verleihen, sowohl in dem eigenen Gefühle des Prinzen, wie in der Anerkennung der andern. Das Bewußtsein, dem allgemeinen Gesetze genügt zu haben, würde dem Prinzen selbst ein wohl begründetes Selbstvertrauen und damit größere Sicherheit des Handelns geben. Das Vorrecht der hohen Geburt wird um so freudiger von andern anerkannt werden, wenn es selbst von dem Verdachte frei gehalten wird, als sollten durch die Vorzüge der Geburt etwaige Mängel der geistigen Befähigung bemäntelt werden. Wollte man darin, daß ein Prinz sich einer Prüfung unterwerfe, eine bedenkliche Concession an die demokratischen Tendenzen unserer Zeit finden, so erlauben wir uns darauf hinzuweisen, daß in dem Militärdienst schon seit geraumer Zeit und ohne daß es Anstoß gegeben, von dem Prinzen Dienste verlangt werden, welche ihn unter das allgemeine Gesetz beugen. Läßt man einen Prinzen Schildwacht stehen, wie den gemeinen Mann,*) läßt man ihn den Dienst eines Feldwebels thun: so ist nicht abzusehen, wie es seiner Ehre Abbruch thun sollte, wenn er auf einer viel höheren Stufe geistiger Thätigkeit sich dem allgemeinen Gesetze unterordnet. Oder fürchtet man etwa, daß der Prinz nicht im Stande wäre, die Prüfungen auf der Schule und auf der Universität und das Officiersexamen zu bestehen? Eine solche Furcht wäre eine vernichtende Kritik unseres heutigen Systems der Prinzenerziehung. Unbegründet würde sie jedenfalls sein, wenn die Erziehung auf die rechte Art geleitet würde; denn Prinzen werden mit eben so guten Anlagen geboren, wie bürgerliche Kinder.

Zur wahren Bildung gehört wesentlich die Entwicklung des Sinnes für das Schöne in Kunst und Poesie. Ihre hohe Bedeutung für die Ausbildung des sittlichen Charakters wird von allen Pädagogen anerkannt. Aber nur die wahre Kunst und Poesie, d. h. diejenige, welche auf sittlicher Grundlage ruht und nach sittlichen Zwecken strebt, erhebt über das Gemeine. Was ohne sittlichen Gehalt nur dem Sinnenreiz nachjagt, ist verderblich, weil es den Charakter schwach und weichlich macht.

Die kräftige Kost der antiken Poesie und das Beste aus der neueren classischen Dichtkunst bildet einen wesentlichen Bestandtheil der Schulbildung. Die Kunst aber ist bisher noch nicht in dem Maße, wie sie verdient, für die Jugenderziehung ausgebeutet worden. Die Musik spielt zwar in der heutigen Erziehung eine große Rolle. Aber was den allgemein verbreiteten Clavierunterricht betrifft, so erscheint seine Berechtigung vom pädagogischen Standpunct aus sehr zweifelhaft. Das Opfer an Zeit

*) Dies pflegt in der ersten Zeit des Dienstes zu geschehen.

und die damit verbundene Abnutzung und Schwächung der Nerven wird durch eine mühsam gewonnene Fingerfertigkeit kaum aufgewogen. Ein tieferes Verständnis der Musik wird selten erzielt. Selbst für den Unterricht der Jugend wird vielfach Opernmusik benützt. Den Gegenstand aller Opernmusik bildet die Liebe, das heißt: das auf dem geschlechtlichen Gegensatz beruhende Verhältnis von Mann und Weib. Dafür hat der gesunde Knabe bis zur Pubertät kein Verständnis, von Natur widerstrebt er allem, was dahin zielt, es sei denn, daß er von außen frühzeitig angereizt wird. So wenig man den Knaben Romane und Liebesgedichte vorlegt, eben so sehr sollte man alle Opernmusik von ihnen fern halten. Wenn Knaben an Opernmusik Gefallen finden, ohne die Sehnsucht und Leidenschaft der Liebe darin zu empfinden und dadurch in ein Gefühl des Misbehagens versetzt zu werden, so beweist dies nur, daß ihr musikalisches Gefühl durch das viele Musiciren nicht entwickelt, sondern abgestumpft ist.*) Eine solche Stumpfheit des musikalischen Gefühls ist in unserer Zeit allgemein verbreitet und giebt sich in dem Haschen nach unerhörten Effecten und Disharmonieen kund. Wir verdanken sie zum großen Theile dem unverständigen Musikunterricht. Wir würden deshalb einem Prinzen nur dann Musikunterricht ertheilen, wenn entschiedene Neigung und Begabung sich kundgiebt. Wir würden in einem solchen Falle nicht das Clavier, sondern lieber ein anderes Instrument wählen, weil dadurch ein feineres Verständnis der Musik erweckt wird. Mit Ausschluß der Opernmusik würden nur solche Compositionen vorzunehmen sein, welche recht eigentlich für das Instrument gedacht und geschrieben sind, z. B. Sonaten, Trios u. s. w. Jede Bearbeitung für ein anderes Instrument verhält sich zu dem Original wie ein schwacher Steindruck zu einem Oelgemälde. Ein volles Verständnis gewährt nur das Original. Clavierauszüge von Symphonien u. dgl. sind erst auf einer höheren Stufe zu geben, wo sie einen Ueberblick gewähren sollen. Wie im lateinischen und griechischen Unterricht nur classische Werke benutzt werden, so sollte man in dem Musikunterricht nur das Beste vorlegen. Ist kein ausgesprochenes Talent vorhanden, so wird doch die Theilnahme an dem Chorgesang der Mitschüler seine belebende, kräftigende Wirkung nicht verfehlen. Das deutsche Lied von Kriegeslust und Vaterland, von Jagd und Wanderschaft, meinetwegen auch vom Rhein und Wein, aus fröhlichen Knabenkehlen gesungen, thut mehr für die musikalische Ausbildung und sittliche Kräftigung, als die leidigen Fingerübungen. Der vierstimmige Choralgesang führt in die Harmonielehre ein, und bietet zugleich dem frommen Sinn Nahrung und Ausdruck. Wo es möglich ist, lasse man den Prinzen Oratorien und Kirchenmusik hören. Von eigentlichen Concerten halte man ihn fern; denn die Eitelkeit des Virtuosenthums, der Cultus, der mit den Solisten getrieben wird, das Mancherlei der Programme bildet nur zur Oberflächlichkeit.

Einen großen Werth für die Erziehung hat die bildende Kunst. Daß das Auge durch den Zeichenunterricht, insbesondere durch das Zeichnen nach der Natur geweckt wird, und erst allmählich Farbe und Form sehen und die Schönheit empfinden lerne, ist in dem Herkommen anerkannt. Aber weit bedeutender als einzelne Zeichenstunden wirkt die tägliche Umgebung. Die Wohnzimmer des Prinzen sollten ihm nur das Schönste und Vollendetste zeigen. Ein unschönes Tapetenmuster, ein unbedeutendes Bild an der Wand wirkt ebenso wie der Umgang mit unbedeutenden Menschen, es drückt die Stimmung zum Gewöhnlichen und Niedrigen herab. Man schmücke daher das Zimmer des Prinzen mit Nachbildungen der vorzüglichsten Werke der bildenden Kunst in Gips oder in Stichen und Photographien, und sie werden langsam und

*) Die Ansicht über den Inhalt einer Musik, einer Melodie, welche dem Obigen zu Grunde liegt, habe ich in den Artikeln „Clavierspiel" und „Musik" als unrichtig bekämpft. Gerade die echt musikalischen Menschen finden in einer Melodie weder Verliebtheit noch Sehnsucht noch des etwas, sondern einfach schöne Musik; sie werden deshalb auch in keiner Weise sinnlich aufgeregt, sondern genießen das Schöne rein als Schönes. Die Griechen, auf die man sich etwa berufen könnte, hatten von dem, was wir Musik heißen, keine Ahnung. Palmer.

stetig den Sinn für wahre Schönheit entwickeln und mehr nutzen, als alle Vorträge über bildende Kunst und als unsere Museen, die nur selten besucht werden, und durch das Vielerlei das Auge verwirren. Ausflüge in den Ferien benutze man, um dem Prinzen Kunstwerke an dem Ort und der Stelle, wo sie entstanden, zu zeigen, und mache ihm die Bedeutung der Kunst in der historischen Entwicklung der Völker klar. So vorbereitet wird der Prinz aus den später unternommenen größeren Reisen erst den rechten Genuß und den vollen Nutzen zu schöpfen im Stande sein.

Solche Reisen bieten dann auch die beste Gelegenheit, um den Prinzen in den neueren fremden Sprachen vollständig sicher zu machen. Hat er eine tüchtige grammatische Schulbildung genossen, hat er in seinen Knabenjahren eine gute Aussprache angenommen, so wird ein kurzer Aufenthalt in dem fremden Lande genügen, um ihm in schriftlichem und mündlichem Ausdruck die volle Gewandtheit zu geben.

Als Schluß der Erziehung dürfte die zeitweise Beschäftigung des Prinzen in einer Verwaltungsbehörde noch besonders zu empfehlen sein, wobei vorzugsweise wieder darauf zu achten ist, daß der Prinz in die Lage gesetzt werde, selbständig und unter eigener Verantwortlichkeit zu arbeiten. Nur derjenige, welcher selbst einmal selbständig gearbeitet hat, ist im Stande, die Arbeiten anderer zu beurtheilen und in seinen Anforderungen an andere gerecht zu sein.

Wir sind in dem Vorstehenden von der Voraussetzung ausgegangen, daß es den Eltern ernst darum zu thun ist, daß ihren Kindern eine tüchtige Erziehung zu Theil werde. Wo das nicht der Fall ist, wo der Unterricht durch Zerstreuungen aller Art gestört wird, wo schon in dem Knaben das Gefühl seiner privilegirten Stellung zur Misachtung geistiger Ueberlegenheit und sittlicher Reinheit gesteigert wird: da werden auch dem besten Erzieher alle Bemühungen fehlschlagen.

Wir haben die Nachtheile der heut zu Tage üblichen Prinzenerziehung dargelegt und angedeutet, wie diesen Nachtheilen vorgebeugt werden kann. Wir wissen, daß die Vorschläge, die wir machen, dem Herkommen und den in Hofkreisen dermalen herrschenden Anschauungen mehr oder weniger entgegentreten. Aber sollte es denn nicht möglich sein, diese Anschauungen zu überwinden, indem man nachweist, daß das jetzige Herkommen noch gar nicht so alt ist? Die „Privaterziehung durch Hofmeister" *) datirt erst aus dem Ende des sechzehnten Jahrhunderts, d. h. aus der Zeit, wo der Adel anfieng seine wahre Bedeutung zu verlieren, und wo die Fürsten sich in ihrer absoluten Machtvollkommenheit von dem lebendigen Zusammenhang mit ihren Völkern ablösten. Während des ganzen Mittelalters, also in einer Zeit, deren Anschauungen gerade jetzt wieder in ihrer tieferen Bedeutung gewürdigt werden, wußte man nichts von einer solchen Privaterziehung. Princip der Erziehung im Mittelalter war der „Dienst" und die Erziehung in der Gemeinschaft mit Gleichalterigen. Nur wer dienen gelernt, so dachte man, wird lernen zu herrschen. Zu Diensten in Haus und Hof und Keller wird man die Prinzen unserer Zeit nicht anhalten wollen. Aber man kann sie anhalten, sich selbst zu bedienen und sich in die Zucht einer öffentlichen Anstalt zu fügen. Für eine gemeinschaftliche Erziehung boten sich im Mittelalter nur die Klöster, deren Ausbildung nur für den geistlichen Stand berechnet war. So sammelte man an den Höfen eine Schar Gleichalteriger, man improvisirte eine Schule, weil man keine öffentlichen Schulen besaß. Was man dabei im Auge hatte, läßt sich in unserer Zeit eben so gut und besser in einer öffentlichen Schulanstalt erreichen. Der englische Adel verdankt noch heute seine Tüchtigkeit zum großen Theile der Erziehung in öffentlichen Schulen.**)

X.

*) Vgl. den Artikel „Adelige Erziehung" Band I. Seite 36 fg.

**) Zu obiger von berufener Hand stammender Darstellung erlaubt sich die Redaction die Bemerkung hinzuzufügen, daß es nach ihrer Ansicht wohl keinen Mann giebt, welcher neben dem, daß er zur Bearbeitung solcher Fragen befähigt wäre, sich zugleich auch in der Lage befände, einen auch nur ganz Deutschland umfassenden Beobachtungskreis zu überschauen. Der Artikel berührt üb-

Privaterziehungsanstalt, s. Erziehungsanstalt.

Privatgymnasium ist, wie das Wort von selbst ergiebt, ein Gymnasium, das nicht vom Staate, nicht aus öffentlichen Mitteln, sondern durch Privatleute und aus Privatmitteln ins Leben gerufen und erhalten wird. Was Wesen und Zweck des Gymnasiums anlangt, weisen wir auf den Artikel „Gymnasium" zurück. Hier kommt zunächst nur der Privatcharakter einer solchen Anstalt in Betracht. — Die bestehenden Gymnasien sind von Anfang an durchweg aus Kirchen-, Staats- oder Stadtmitteln errichtet worden und haben ihre Arbeit unter Leitung von öffentlichen Behörden gethan. Sie waren ohne Ausnahme öffentliche Anstalten. Natürlich. Die Errichtung und Erhaltung einer solchen höheren Schulanstalt erfordert so bedeutende Geldkräfte, daß Privatpersonen nicht so leicht zur Errichtung derselben sich veranlaßt fühlen werden. Nur wo außer dem nächsten Zwecke der Gymnasialbildung noch andere in Betracht kommen, namentlich der Zweck der Gesammterziehung junger Leute, finden wir auch je und je den Gymnasialunterricht mit in den Erziehungsplan aufgenommen. So hat das hallische Waisenhaus in seinem Pädagogium, vom J. 1696 an, eine Anstalt geschaffen und ausgebildet, die wesentlich Erziehungsanstalt sein sollte, nach und nach aber den gesammten Gymnasialunterricht in sich aufnahm. Schon im J. 1702 erhielt es von König Friedrich Wilhelm von Preußen ein Privilegium, nach welchem es „auch als ein publiques Werk considerirt und Paedagogium Regium genannt werden solle." Es blieb aber dessen ungeachtet wesentlich Privatanstalt. Derselbe Fall tritt ein bei allen Privaterziehungsanstalten, die ihre Zöglinge bis an die Grenze der Universität führten und führen; so die Blochmannsche Anstalt in Dresden (1824 gegründet, 1828 mit dem Vitzthumschen Familiengymnasium verbunden), so die im J. 1831 entstandene Erziehungsanstalt Stetten im Remsthal (Württemberg), so die „wissenschaftliche Bildungsanstalt auf dem Salon bei Ludwigsburg" (Württemberg) u. a. Alle diese Anstalten haben die entschiedene und bestimmt ausgesprochene Absicht christlicher Bildung zum Träger, und das bezeichnet denn auch den eigentlichen Grundgedanken des Privatgymnasiums, wie es um das J. 1850 als solches in Frage trat. Es ließen sich zwar Privatgymnasien mit verschiedenen Richtungen denken; aber in keiner als in der christlichen liegt wohl jene Kraft, die eine größere Anzahl von Privatpersonen zu einer so ergiebigen und nachhaltigen Opferwilligkeit befähigte, wie sie zu diesem Zwecke nothwendig wäre. Daher sagt der Name Privatgymnasium in der Wirklichkeit so viel als christliches Gymnasium.*)

Daß die rationalistische Entfremdung der Kirche von der lebensvollen Lehre des Evangeliums auch die Schule, die Volks- wie die Gelehrtenschule berührte, daß das neue Licht der „Aufklärung" seinen Schatten auch in die Bildungsstätten unserer deutschen Jugend warf, wird niemanden wundern, der die nahe Verbindung dieser Stätten mit der Kirche und dem Leben des Volkes überhaupt bedenkt. Es ist kaum glaublich, wie sehr die Gymnasien, welchen die Blüte der Volksjugend anvertraut war, und aus denen die künftigen „Gebildeten," die Gelehrten, die Lehrer, die Prediger, die Richter und Amtleute, die Aerzte, die Vertreter des höheren Mittel- und Bürgerstandes hervorgehen sollten, in Beziehung auf Kenntnis und Erkenntnis des Wortes Gottes und der daraus fließenden Wahrheit zur Gottseligkeit versäumt waren. Schreiber dieses denkt noch mit Wehmuth an den Religionsunterricht des Gymnasiums, das ihn (1813—19) gebildet.

rigens natürlich eine Menge Fragen, welche in der Encyklopädie auch noch an anderen Stellen besprochen werden, und wir verweisen daher z. B. auf die Artikel: Erziehung, Körperliche Erziehung, Erste Kindheit, Kinderwärterin, Familie, Hofmeister, Privatlehrer, Pensionate 2c. D. Red.

*) Obiges wird seine Richtigkeit haben, wenn man von Deutschland und der Gegenwart ausgeht; aber in außerdeutschen Ländern giebt es doch auch Privatlehranstalten ganz anderer Art und es ist gar nicht unmöglich, daß die Gegner des positiven Christenthums auch in Deutschland Institute ihrer Richtung ins Leben rufen, weil unsere Staatsanstalten ihnen noch viel zu viel christliche Elemente enthalten. D. Red.

Der Fachlehrer für diesen Gegenstand war ein Mann von philosophischem Anstrich, den das Wort „leichtfertig" charakterisiren mag, ein Rationalist vom reinsten Wasser. Zum Glück brach die Reaction eines gesunden Mutterwitzes von seiten mehrerer guten Köpfe unter den Schülern den Waffen seiner verkehrten Weisheit meistens die Spitze ab, indem sie den seichten Schwätzer einmal um das andere aufs Eis führte und, wie der Kunstausdruck war, sprengte. Wie an der Hand Niemeyers und ähnlicher Führer der für die höheren Studien bestimmten Jugend die Milch der evangelischen Wahrheit versäuert wurde, wie man in Lateinschulen und Gymnasien die Religionsstunden entweder zu Gunsten der wichtiger geachteten Sprachfächer abkürzte oder sie in den Dienst der Sprachbildung zu ziehen wußte, ist bekannt (Palmer, Pädag. 1. Ausg. S. 393). Von einer Bereicherung des Gedächtnisses mit Sprüchen, Psalmen, Liedern oder dem Katechismus war meist keine Rede. Hätte Schreiber dieses nicht in der Dorfschule seines Geburtsorts mit Luthers Katechismus Bekanntschaft gemacht, dieses Kleinod der Kirche wäre ihm während seiner ganzen Gymnasialzeit unbekannt geblieben. So war es fast überall lange Zeit. Ein geborner Stuttgarter konnte versichern, daß er während des ganzen Laufes durch das Gymnasium seiner Vaterstadt im 3. Decennium dieses Jahrhunderts nichts weiter von religiösem Stoffe zu memoriren gehabt, als eine Frage sammt Antwort aus dem württembergischen Confirmationsbüchlein, die für ihn zum Hersagen bei der Confirmationshandlung bestimmt gewesen. So natürlich alle seine Mitschüler. In Württemberg wenigstens galt es unter den Stadtgeistlichen, die auch Schüler von Lateinschulen oder Gymnasien in ihren Confirmandenunterricht bekamen, als allgemeine Erfahrung, daß die Schüler der höheren Lehranstalten in Beziehung auf religiöse Vorbildung, in Wissen und Erkenntnis der h. Schrift und der Kirchenlehre in der Regel tief unter den Schülern der Volksschule standen. Einzelne christlich gewissenhafte Lehrer machten natürlich Ausnahmen, auch mochten da und dort fromme Eltern noch steuernd und ersetzend eintreten; aber im großen gesehen muß man doch sagen: unsere „Gebildeten" wuchsen in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts großen-, wo nicht größtentheils bei aller übrigen Bildung gerade in Beziehung auf den Kern aller wahren Bildung, die Religion, mit einer nur sehr dürftigen Vorbildung, fast ungebildet oder auch oft jämmerlich verbildet heran, sie waren in dieser Beziehung oft in einem kaum glaublichen Grade vernachläßigt. Die höheren Stände verloren so nach und nach selbst die Kenntnis der zum Reiche Gottes gehörenden Dinge, wurden dem christlichen und kirchlichen Leben des Volkes immer mehr entfremdet und wirkten durch ihr Beispiel so wie durch den Einfluß, den ihre sociale Stellung ihnen gab, wieder verderblich auf das Volk zurück. Wir übergehen hier, wie das Phantom des reinen Humanismus in den höheren Schulen und Gymnasien immer weiter um sich griff, wie sich immer mehr Lehrstoffe realistischer Art in den Lehrplan drängten und die Kraft zertheilten, wie das erziehende Moment immer mehr zurücktrat vor dem bloßen Viel- und Vielerleiwissen, und das Gymnasium seinen eigentlichen Schwerpunct, gründliche Einführung in das classische Alterthum und dessen Sprachen, zu verlieren Gefahr lief, und verweisen darüber auf das, was K. L. Roth in seiner Gymnasialpädagogik (namentlich Einleitung und I. Abschn.) hierüber so wahr und treffend sagt. Genug, es war um die Christlichkeit unserer Gymnasien von unten bis oben im ganzen übel bestellt. Da kam das verhängnisvolle Visitationsjahr 1848 und legte eine Menge Schäden in der Gesellschaft bloß. Das wilde, wüste Treiben von unten, die Rathlosigkeit von oben, das ziellose Durcheinandergähren verschiedenartiger Kräfte mußte mehr und mehr auf einen bedenklichen Mangel an dem hinweisen, was ein Volk eigentlich weise und stark macht. „Es ist keine Furcht Gottes in ihnen!" Dies Wort der Schrift machte sich hin und her geltend. Da richteten sich die Gedanken christlicher Männer namentlich auch auf die Bildungsstätten unserer „Gebildeten." Daß sie für die Besserung der bestehenden Gymnasien in christlicher Beziehung von oben her nicht viel hofften, wer will ihnen das verdenken? Was war zu hoffen, wenn lang vorher schon ein

Gymnasiallehrer auf einem Philologentage ziemlich unwidersprochen sagen konnte: wir Philologen sind alle geborene Rationalisten? Bestand ja eine nicht geringe Anzahl von Gymnasiallehrern aus solchen Männern, die zwar von Haus aus Theologen, aber mit der Theologie zum Theil bis auf den Grund zerfallen waren und eben darum sich statt des Kirchendienstes dem Dienste der höheren Schule widmeten, als wäre hier wenig zu verderben. So kam man denn da und dort, in der preußischen Rheinprovinz, in Westfalen, in Pommern, in der Provinz Preußen, in Württemberg, auf den Gedanken, durch Errichtung von christlichen oder evangelischen Gymnasien, also Privatgymnasien, Hülfe zu versuchen. Der Kirchentag in Elberfeld und der Philologentag in Erlangen (1851) verhandelten über diese damals brennende Frage.

Vollständig ausgebildet wurde dieser Gedanke nur von der im J. 1848 gegründeten „evangelischen Gesellschaft für Deutschland," mit dem Hauptsitz in Elberfeld. Bereits am 18. Oct. 1848 hatte sich dieselbe unter dem Vorsitze des Elberfelder Pastors Feldner neben anderem auch ein „christliches Gymnasium" zur Aufgabe gestellt. Dazu wurde das Städtchen Gütersloh bei Bielefeld in Westfalen vorgeschlagen und nach Besiegung mancher Schwierigkeiten auch bestimmt. Ostern 1849 ergieng ein Aufruf zur Gründung eines „christlichen Gymnasiums" im Namen christlicher Eltern, die, wie das Programm sagte, ihre Kinder vor dem Verderben der gottentfremdeten Zeit bewahrt und auch in der Schule christlich erzogen wissen wollten, im Namen der Kirche, deren künftige Diener vor dem Gifte des altgriechischen oder jungdeutschen Heidenthums bewahrt und zu kampftüchtigen Männern für die Gefahren der kommenden Zeiten herangebildet werden sollten, endlich im Namen des Vaterlandes, das gerade von seinen halb und heidnisch gebildeten Söhnen zertreten werde, aber Männer brauche, die, nicht trunken von dem Taumelkelch einer bodenlosen Halbwisserei und eines zuchtlosen Freiheitsgelüstes, vielmehr an den Brüsten einer gediegenen, christlich ernsten Wissenschaftlichkeit und in den Schranken göttlich ernster Zucht auferzogen, zum festen Mannesalter heilsamer Wahrheit und himmlischer Weisheit heranwachsen. Die Gesellschaft bildete ein Curatorium, aus 12 Mitgliedern, 8 geistlichen und 4 weltlichen, bestehend und präsidirt von Pastor Huchzermeyer in Schildesche. Durch Geschenke und Zeichnungen für Jahresbeiträge war eine Summe von 9000 Thalern gesammelt; ein Director ward nach langem Suchen gefunden in dem Oberlehrer an der lateinischen Hauptschule der Franckeschen Stiftungen zu Halle, Dr. Rumpel. Am 17. Juni 1851 wurde das Gymnasium zunächst als höhere Privatlehranstalt in Gütersloh unter Concession der k. preußischen Regierung eröffnet (Progr. des evangel. Gymnas. zu Gütersloh. 1856). Die Einweihung geschah in feierlichem Gottesdienste. Sechs Redner liehen dem Feste vor einer großen Versammlung in Gebeten und Reden den Mund, darunter der Superintendent des Sprengels. Dieser letztere nahm den Director und die fürs erste bestellten 4 Hauptlehrer in Pflicht mit der Frage: „Willst du im Unterricht und in der Erziehung das geoffenbarte Wort Gottes, wie es unsere evangelische Kirche lehrt, deinen Grund und dein Ziel sein lassen und demselben mit deinem Leben und Wandel entsprechen?" — Die Eröffnung der Schularbeit selbst geschah mit 16 Schülern, in 4 Classen vertheilt. Bei einem wenige Monate nach der Eröffnung eingetretenen Besuche des damaligen Königs, Friedrich Wilhelm IV., sprach dieser u. a.: „Es liegt in Ihrem Unternehmen eine schwere Anklage gegen die anderen Lehranstalten; aber sie ist gerecht und wohl begründet; man kann sie nicht oft genug wiederholen. Viele dieser Anstalten sind glaubensbar. Man darf dies gerade in unserer Zeit aus falscher Weichlichkeit nicht verschweigen. Ich bin für Ihr Unternehmen mit meinem ganzen Herzen; es muß durchaus unterstützt werden." Am 26. März 1852 ward auf geschenktem Baugrunde der Grundstein zu dem Gymnasialgebäude gelegt, dessen Baukosten (10,000 Thlr.) die Stadt Gütersloh zu ³/₄ übernahm. Der König, gerade in der Nähe, weihte auf geschehene Einladung dazu den Grundstein ein, indem er mit Beziehung auf die vorausgegangene Predigt sprach: „Christus der Grundstein — Christen die Bauleute — Gott

für den Bau!" Im J. 1854 wurde die Anstalt in alle Rechte und Pflichten eines öffentlichen Gymnasiums eingesetzt. Im Sommerhalbjahr 1856 war die Schülerzahl 192, in 7 Classen vertheilt, bei Eröffnung des neuen Cursus 199; sie hielt sich später stets zwischen 180 und 200. Im Jahr 1864 waren außer dem Director 10 Lehrer (3 Oberlehrer, 5 ordentliche, 2 Elementarlehrer), Jahresetat: 7037 Thlr. (Beiträge von Freunden: 1600 Thlr., von Gütersloh: 800 Thlr., Schulgeld: 4108 Thlr.). Die fremden Schüler bilden die Mehrzahl; sie wohnen in Privathäusern der Stadt, zum Theil auch bei einzelnen Lehrern. Die Anstalt scheint, wenn es ihr gelingt, stets die gehörig ausgerüsteten Leute für ihren Lehrerbedarf zu finden, nach menschlichem Denken gesichert. Dieses „evangelische Gymnasium" in Gütersloh hat, so weit man bis jetzt urtheilen kann, in der Hauptsache seine Aufgabe gelöst; jedes Jahr hat eine Anzahl seiner Zöglinge die entsprechende Reife für den Besuch der Universität nachgewiesen (von 1853 bis 1863: 141, meist für Theologie bestimmt). Für den Erfolg der Christlichkeit in Unterricht und Zucht ist begreiflicherweise ein so faßbarer Nachweis nicht möglich.

Das Güterslober evangelische Gymnasium ist unsers Wissens bis jetzt das einzige Privatgymnasium der Neuzeit, das zum vollen Ausbau und zu ruhig fortwirkender Thätigkeit gekommen ist. In Stuttgart war schon im J. 1850 eine Gesellschaft von Männern meist nicht geistlichen Standes ihm durch Gründung einer ähnlichen Lehranstalt zuvorgekommen. Der Grundgedanke war hier wie dort der nämliche: tüchtige Gymnasialbildung namentlich mit ernstem Betriebe der alten Sprachen, aber auf dem Grunde des christlichen Bekenntnisses und in der Kraft des christlichen Geistes. Man vermied den Namen „christliches" Gymnasium als etwas zu herausfordernd und zu viel behauptend, indem man damit den Staatsgymnasien den Charakter der Christlichkeit ganz und gar abzusprechen schien. Man wollte nicht gegensätzlich, sondern nach Kräften ersetzend, erfüllend eintreten. Daher begnügte man sich mit der farbloseren Bezeichnung „Privatgymnasium," überzeugt, daß sich die Farbe schon finden werde; und sie hat sich gefunden. Das Anzeigeprogramm drückt sich also aus: „Unser Privatgymnasium stellt sich die Aufgabe, dem Worte Gottes, der Bildung für wahres evangelisches Christenthum und der Kirche das gebührende Recht widerfahren zu lassen. Der Geist Jesu Christi soll möglichst den ganzen Unterricht, die ganze Schulerziehung durchdringen, es soll in den Schülern neben einem gründlichen Wissen vor allem das Bewußtsein geweckt und genährt werden, daß sie Glieder am Leibe Christi, Glieder seiner Kirche auf Erden sind." Die Leitung der Anstalt wurde dem Unterzeichneten, damals Pfarrer in Weil im Schönbuch übertragen, der früher, vom J. 1835 bis 1844, die Erziehungsanstalt Stetten geleitet hatte. Am 14. Oct. 1850 wurde sie mit 66 Schülern feierlich eröffnet, nicht kirchlich, nicht unter Assistenz eines Kirchenbeamten, wie in Gütersloh, sondern in schmuckloser Einfachheit, wie sich in Württemberg solche christliche Unternehmungen einzuführen pflegen. Einer unserer Kirchenoberen, Prälat von Oettinger, der in der Eröffnungsrede das apostolische γύμναζε σεαυτὸν πρὸς εὐσέβειαν (1 Tim. 4, 7.) dem neuen Gymnasium als Signatur aufdrückte, that dies nur als Mitglied des Ausschusses. Für die 66 Schüler, von denen die älteren alle aus dem öffentlichen Gymnasium herüberkamen, waren zunächst außer dem Director, der selbst auch eine Classe als Hauptlehrer übernahm, noch 3 ordentliche Lehrer neben den nöthigen Hülfslehrern bestimmt. Man faßte für den Anfang nur das Alter bis zum 14. Jahr (unteres und mittleres Gymnasium) ins Auge und wollte es abwarten, ob sich ein Bedürfnis zeigen werde, die Sache weiter und bis zum Ausbau eines vollständigen Gymnasiums zu führen. Es kam indes nicht zum Weiterbau in die Höhe, wohl aber wurde man durch das Bedürfnis, wie es sich bei der Mehrzahl der Schüler darstellte, auf einen Nebenbau zu Gunsten der realistischen Fächer geführt. Dazu wirkten verschiedene Gründe zusammen. Die weit überwiegende Mehrzahl der Schüler war nicht für einen vollständigen Gymnasialcursus bestimmt.

Man fügte sich von Seiten des Privatgymnasiums ungern in den Bann, den das „Landexamen“ (s. diesen Art.) auf die Lateinschulen und die mittleren Gymnasialclassen Württembergs bis zum 14. Jahre der Schüler zu legen pflegt, indem man davon eine Benachtheiligung der Schüler besorgte und mit den Grundsätzen einer christlich gesunden Pädagogik ins Gedränge zu kommen befürchtete *); so blieben die für Theologie, beziehungsweise für eine der Vorschulen dazu (niederes Seminar) bestimmten Schüler meistens aus. Die Zahl der Eltern, welche das vom Privatgymnasium vertretene christliche Bedürfnis fühlten und darum ein wenn auch kleines Opfer bringen wollten, (man hatte das Schulgeld absichtlich etwas höher gestellt, als es im öffentlichen Gymnasium stand) war keine sehr große; der Geruch des „Pietismus,“ der sich um alle Unternehmungen mit dem Namen Jesu auf der Fahne herzieht, mögen sie auch noch so redlich jede krankhaft-pietistische Einseitigkeit vermeiden, war für viele Grundes genug, das Privatgymnasium zu meiden. Wer bloß auf Kenntnisse und künftige Examensfähigkeit sah und nicht nach dem Geiste der Anstalt fragte oder sich von dem religiösen Indifferentismus eher noch angezogen fühlte, ließ sich natürlich durch die ansehnlichere Gestalt, die größeren Mittel, den Ruf der aus dem ganzen Lande ausgewählten Lehrkräfte, die feste Stellung des öffentlichen Gymnasiums bestechen. Dazu kam noch ein Umstand, über den sich die Gründer des Privatgymnasiums nur freuen konnten: es ward nämlich mit dem Aufkommen desselben und vielleicht nicht ganz ohne Zusammenhang mit diesem Aufkommen von der Oberstudienbehörde ein Mann an die Spitze des öffentlichen Gymnasiums in Stuttgart gestellt, der den Werth der Gesinnung am Lehrer, die Wichtigkeit des göttlichen Wortes für die Jugend, das Recht der Kirche an sie und die Bedeutung der Gottesfurcht als Grund aller Weisheit zu würdigen verstand und der zugleich als ein Meister in der Unterrichts- und Erziehungskunst, wie wenige, bekannt war, wir meinen C. L. Roth. Sein Rectorat am Nürnberger Gymnasium war schon früher (1826) der Tod der dortigen Raumerschen Erziehungsanstalt, auch einer Art christlichen Privatgymnasiums, gewesen (K. v. Raumers Leben S. 324). Er hat gethan, was sich für die Christlichkeit einer öffentlichen Anstalt dieser Art thun läßt, und in demselben Maße, als dies geschah, wurde gewißermaßen, in den Augen der oberflächlich Urtheilenden wenigstens, das Privatgymnasium mit seiner christlichen Tendenz entbehrlich. Rechnen wir hiezu noch den Mangel eines eigenen passenden Locals, das sich trotz mehrjährigen Suchens weder zum Kaufe noch zum Neubau erwerben ließ, und die Schwierigkeit, welche aus den persönlichen Verhältnissen der Lehrer erwuchsen, Gesundheits- und andere Rücksichten, die sie nach 8jährigem Zusammenwirken in nie getrübter Geistesgemeinschaft größtentheils wieder in den um der Sache willen verlassenen Kirchendienst zurückriefen, so erklärt sich der im J. 1858 gefaßte schmerzliche Entschluß, das Privatgymnasium aufzulösen. So umfaßte die Lebensdauer des Stuttgarter Privatgymnasiums bloß 8 Jahre. Nur die Elementarclasse der Anstalt hat sich als Vorschule für Gymnasium und Realschule unter Leitung ihres Lehrers, Aug. Hayer, erhalten und steht noch in erfreulicher Blüte. Die höchste Zahl der Schüler war 120. Im ganzen sind 231 Knaben durch dieses Privatgymnasium gegangen. Es hat während seines Bestehens einen Aufwand von 22,000 fl. erfordert, der über das zwischen 20 und 30 fl. betragende jährliche Schulgeld noch der freiwilligen Liebe zu decken blieb. Jahresbesoldung des Directors und der 4 ordentlichen Lehrer: 4600 fl. Bei der Verhandlung über die Auflösung der Anstalt lag die ausdrückliche Erklärung des Finanzausschusses vor, daß die Geldmittel bei der Frage nicht in Betracht zu ziehen seien. Die anderen Schwierigkeiten überwogen, ob mit Recht oder Unrecht, sei dahingestellt. Je-

*) Die Besorgnisse vor dem Bann, den das Landexamen ausüben möchte, waren, wo sie die Begründer des Privatgymnasiums in Stuttgart leiteten, nach der Ansicht des Unterzeichneten nicht in dem Zustand der öffentlichen Schulen im allgemeinen, sondern in unrichtiger Auffassung oder einzelnen Auswüchsen begründet. Schmid.

denfalls war auch so das Werk nicht ohne Frucht und manche wohlgerathene Zöglinge, die sich jetzt im Dienste der Kirche oder in andern Stellungen befinden, blicken dankbar darauf zurück, und — was namentlich nicht unwichtig — die Rückwirkung, welche die Entstehung einer Privatanstalt von dieser Richtung auf unsere öffentlichen Anstalten, auf Lateinschulen und Gymnasien Württembergs ausgeübt, ist doch nicht ganz unmerklich geblieben. Es ist seitdem manches wenigstens im Lehrplan derselben, was die religiöse und kirchliche Bildung der Schüler anlangt, besser geworden. Es geschah manches, wodurch die Kluft zwischen der höheren und der Volksschule in Beziehung auf religiöse Vorbildung einigermaßen ausgefüllt wurde. Daß im Landexamen nach dem Katechismus oder der biblischen Geschichte gefragt wurde und die Antwort auch „zählte," war für die darauf hinarbeitenden Schulen ein Ereignis, dessen naturgemäße Wirkung nicht ausbleiben konnte.*)

So viel über die geschichtliche Seite der Sache. Wir haben damit zugleich schon die Frage nach der Berechtigung von Privatgymnasien angebahnt. Der erste und Hauptgrund dafür liegt in dem Grundgedanken derselben, in ihrer Christlichkeit. Das Gymnasium sollte überhaupt, wie jede Schule eines christlichen Volkes, eine durch und durch christliche Anstalt sein (vergl. Bd. III, S. 201), sollte seine Schüler in dem allein wahrhaft bildenden und freimachenden Geiste des wahren, lebendigen Christenthums lehren und ziehen, und in dem Maße, als das Gymnasium seiner Natur und Aufgabe nach über den andern Schulanstalten des Landes steht, steigert sich auch diese Forderung an dasselbe. Eine so wichtige und einflußreiche Anstalt dem farblosen „reinen Humanismus" oder dem geist- und glaubenslosen Utilitarismus preisgeben, hieße die Blüte des Volkes antasten, es in seinem tiefsten Grunde schädigen (vgl. III, S. 205). Die pädagogische Section des Philologentags zu Erlangen war einstimmig darin, daß alle Gymnasien ihrer historischen wie ihrer wesentlichen Bestimmung nach christliche sein müßten. In der gelehrten Schule, im Gymnasium „soll der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts, er soll die Norm sein, an welcher das andere, seine Bedeutung für das innerste Leben gemessen wird." Aber wer soll diesen christlichen Glauben in der Schule pflegen? Man sagt: christlichen Sinn, christliches Leben wecken und pflegen, das ist Sache der Familie, der Kirche! — Wohl; allein die Schule nimmt den besten Theil der täglichen Zeit und den wichtigsten Theil der Bildungsarbeit am Geiste der Jugend in Beschlag, so theilt sie sich auch mit der Familie in die genannte Aufgabe. Und die Kirche, wann und wo soll sie dieser genügen? Bloß neben der Schule, oder auch in derselben? „Wir meinen das letztere," sagt der Bericht des Stuttgarter Privatgymnasiums von 1852; „aber eben deshalb muß nicht nur das Wort Gottes mit dem entsprechenden Zeit- und Kraftaufwand als Unterrichtsgegenstand im Stundenplan bedacht sein, sondern der aus dem Worte Gottes stammende und durch dasselbe wirkende Geist Christi muß den ganzen Unterricht, die ganze Behandlung und Zucht der Schüler durchdringen; er muß in jedem Lehrer einer Schule leben und so auch in der Behandlung jedes Lehrgegenstandes und jeder sittlichen Einwirkung auf die Schüler sich bethätigen. Wir möchten nicht so verstanden werden, als wäre aus jeder Lehrstunde eine Religions- oder Erbauungsstunde zu machen. Es giebt gewiße für die Schüler nichts weniger als gleichgültige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewöhnungen, die sich durchaus nicht bloß mit und in einzelnen Lehrstunden abmachen lassen. Wir rechnen dahin z. B. aufmerksames Anschauen, klares, folgerichtiges Denken, klares und bestimmtes Beantworten vorgelegter Fragen in ganzen Sätzen, sachgemäßen Ausdruck in Rede und Schrift, Sauberkeit, Nettigkeit, möglichste Voll-

*) Während sich die Redaction in Bezug auf mehrere in diesem Artikel berührte Puncte aus begreiflichen Gründen eine gewiße Zurückhaltung auferlegt, darf sie hier die thatsächliche Berichtigung nicht zurückhalten, daß die Prüfung in der Religion beim Landexamen schon seit dem J. 1822 eingeführt ist. D. Red.

kommenheit aller Arbeiten bis auf die Handschrift hinaus; es giebt Cardinalschultugenden, von denen wesentlich der Erfolg des Unterrichts abhängt: Stille, Schweigen bis zur rechten Zeit, Ernst und Andacht zur Arbeit, gespanntes Aufmerken auf den Gegenstand des Unterrichts, Wahrheit nnd Ehrlichkeit, Gehorsam auf Wort und Blick des Lehrers und dgl. Wie wäre es, wenn man die Einübung dieser verschiedenen Fertigkeiten und Tugenden an einzelne Lehrer und Stunden vergabte: die Anschauung an den Anschauungslehrer, die Denkübung an den Denklehrer, die Schönschrift an den Schreiblehrer u. s. w.? Muß nicht vielmehr jeder wahre Lehrer für alle diese Zwecke mitarbeiten, wenn etwas erkleckliches herauskommen soll? — So ungefähr verhält es sich auch mit der Uebung der Schüler, alle Dinge im Lichte des göttlichen Wortes und Geistes zu sehen und zu treiben, d. h. mit der „Uebung in der Gottseligkeit." Sie ist Aufgabe jedes einzelnen Lehrers, so gewiß als die Uebung in den oben genannten Fertigkeiten und Schultugendeu. Die Kirche muß und will darum in der Schule vertreten sein, durch christliche Lehrer, die, selbst erzogen von dem Geiste Gottes, auch durch Geist und Art ihres Unterrichts und ihrer erziehenden Behandlung die Schüler nach dem ganzen Menschen ins Auge fassen und in den Dienst des Herrn zu ziehen beflissen sind." (Vgl. III, S. 211.) Ein christliches Volk kann mit der Schulordnung für das Gymnasium in Minden von 1530 sagen: „Unkristlike Scholemesters wille wi nych hebben." — Ist aber der Staat im Stande, seinen Schulen, sonderlich den Gymnasien, solche christliche Lehrer zu schaffen? Wir sagen darauf: Nein. Der entchristlichte Staat wird es von vorneherein gar nicht wollen, und der christliche würde, auch wenn er wollte, nicht können. Er könnte höchstens darauf einigermaßen hinsteuern; aber die christliche Gesinnung mit unter die Bedingungen der Anstellungsfähigkeit aufnehmen, gienge nicht. Gelingt es ja nicht einmal der Landeskirche mit ihren Dienern am Wort. Wie wollte auch der Staat diese Gesinnung erforschen? Durch eine Staatsprüfung? Die ist ein Netz, darin man allerlei Gattung fähet; aber das Element, in welchem die Fische leben, bleibt nicht im Netze. Die Gesinnung, die christliche namentlich, ist für den Staat ein Imponderabile. „Die Sachen sind zu fein, der Sinn zu grob." Wer müßten die prüfenden und wählenden Organe des Staates sein? Doch wohl lebendige, geisterleuchtete Christen? Aber woher diese nehmen? wer soll diese wählen und bestallen? Und was thun, wenn die Gesinnung erheuchelt war oder Schiffbruch leidet? Kurz, Gesinnung überhaupt, namentlich christliche Gesinnung zum Maßstabe für den Beruf des Gymnasiallehrers zu machen, ist, nach allen Seiten hin betrachtet, eine Unmöglichkeit. Der Staat kann, so weit ihm die Wichtigkeit christlicher Gesinnung in den Lehrern seiner Jugend zum Bewußtsein gekommen ist, Männer von solcher Gesinnung suchen, auf die Heranbildung von solchen Bedacht nehmen, bewährte Männer dieser Art schützen und stützen; aber er muß sich in der Regel mit den greifbareren Eigenschaften der Gelehrsamkeit, Wissenschaftlichkeit, Lehrbegabung und bürgerlichen Unbescholtenheit begnügen.

Allen diesen Fragen gegenüber steht eine Privatanstalt ganz anders. Die Gründer, die Leiter derselben sind zuvor im christlichen Geiste einig. Sie wählen zum technischen Leiter so wie zu Lehrern der Anstalt Männer ihrer Gesinnung. Sie müßen zwar auf die technische Befähigung derselben sehen und dürfen da der Christlichkeit zuliebe keinen kürzeren Maßstab anlegen; aber sie wägen vor allem die Persönlichkeit, die Gesinnung, den Geist derselben. Und das vermögen sie. So lange man sich innerlich versteht und geeint weiß, besteht auch die äußere Verbindung und besteht im Segen. Wir haben über das evangelische Gymnasium in Gütersloh aus dem Munde von einem seiner alten Lehrer auf die an ihn gestellte Frage, ob sich die Einigkeit des Geistes unter den mancherlei unvermeidlichen Reibungen der Individualitäten bisher erhalten habe, die freudige Versicherung: „Ernstere Streitigkeiten im Collegium sind seit Jahren nie vorgekommen und hiedurch möchte sich unsere Schule vor fast allen andern auszeichnen." Der Director des Stuttgarter Privatgymnasiums konnte bei dem

öffentlichen Schluße desselben von sich und den mit ihm zusammenarbeitenden Lehrern sagen: „Zwischen uns ist in der ganzen Zeit unseres Zusammenwirkens kein unschönes Wort gefallen." Stellt sich aber bei einem der Lehrer eine innere Verschiedenheit der Gesinnung heraus, die das Band der zusammenwirkenden Eintracht bedroht, so treibt es ihn entweder selbst aus dem ihm fremd werdenden Kreise hinaus oder er wird hinausgetrieben. Die Entlassung eines solchen versteht sich von selbst und hat keine Schwierigkeiten.

Hieraus ergiebt sich ein im Wesen der Privatanstalt liegender Vortheil gegenüber der Staatsanstalt. Träte je der Fall ein, daß das ganze Lehrercollegium eines öffentlichen Gymnasiums aus lauter glaubigen und geisteseinigen Christen bestünde, so geschähe dieses trotz seines Staatscharakters und fiele ihm nur wie durch ein göttliches Gnadenwunder zu; dem Privatgymnasium ist das Natur. Sollten nun solche Männer, welche die Christlichkeit der Gymnasialbildung in ihrer Wichtigkeit erkennen und dieselbe sich zu verwirklichen getrauen, nicht auch Recht und Freiheit dazu haben? Für ihre Berechtigung dazu spricht als zweiter Hauptgrund die Gewissensfreiheit, welche christliche Eltern namentlich auch für die Erziehung ihrer Kinder in Anspruch nehmen. Der christliche wie der religions- und confessionslose Staat müßte, der eine wie der andere, sein eigenes Princip verleugnen, wenn er diejenigen Eltern, welche das wahre Wohl ihrer Kinder durch eine mit dem christlichen Familiengeiste und der häuslichen Erziehung übereinstimmende christliche Schulbildung allein recht zu besorgen glauben, an der Ausführung einer solchen hindern wollte. Der Staat muß somit im Namen der von ihm gewährleisteten Gewissensfreiheit das Recht der christlichen Privatschule, des Privatgymnasiums, die von ihm zu fordernden Garantieen, (Oberaufsicht, Visitation, Maturitätsprüfung) vorausgesetzt, anerkennen, wie das denn auch wirklich der Fall ist. So Oesterreich: Organisation der Gymnasien. 1849. I. §. 10. Der Elberfelder Kirchentag erklärte, nachdem er den ursprünglich christlichen Charakter der Gymnasien in Schutz genommen und zur Förderung derselben als der nächsten Aufgabe in seinem Beschlusse gemahnt: „Privatgymnasien können bei den gegenwärtigen Verhältnissen nützlich sein, insofern sie durch den christlichen Geist, der in ihnen herrscht, eine heilsame Nacheiferung solcher Staatsgymnasien veranlassen können da, wo dies weniger der Fall ist." Wenn so die innere und äußere Berechtigung des Privatgymnasiums feststeht, so bieten sich doch noch Seiten dar, welche die Zweckmäßigkeit, von derselben Gebrauch zu machen, in Zweifel stellen könnten. Es fragt sich z. B.

1. Wird das Privatgymnasium bei seinen, auch im günstigeren Falle, beschränkteren Mitteln extensiv das leisten können, was dem Staatsgymnasium möglich ist? Wir glauben, wenn wir dabei auf die schließliche Leistung sehen, sagen zu dürfen: Ja, auch wenn die Schüler sich nicht auf allen Altersstufen jederzeit mit den Schülern der öffentlichen Anstalt sollten messen können. Der Lehr- und Classenorganismus wird hier gewöhnlich entwickelter sein, z. B. Jahrgang um Jahrgang mit einem besonderen Hauptlehrer, wobei sich die ganze Kraft desselben auf die gleichalterigen Schüler concentriren kann, während im Privatgymnasium etwa zwei Jahrgänge zusammengenommen werden. Das sieht wie Nachtheil des letzteren aus. Wer aber mit pädagogischem Blick in die Sache sieht, wird sich durch den Glanz der nett zugerichteten Jahrgänge gegenüber den weniger scheinbaren Doppelclassen nicht blenden lassen. Jeder Lehrer kennt die Nothwendigkeit beständiger Wiederholung für den jungen Geist. In der Doppelclasse macht sich da vieles ganz naturgemäß. Das Bedürfnis der jüngeren Schüler kommt auch den älteren zu gut, wie umgekehrt jene diesen zuliebe manchmal kräftiger angesprochen und nachgezogen werden. Es bildet sich ein freieres, dem Urbilde des Familienlebens etwas näher tretendes Spiel der Kräfte; Schwachheit und Stärke kommen mehr zu ihrem Rechte. Daß sich bei mehreren unter einem Lehrer verbundenen Jahrgängen etwas tüchtiges leisten läßt, hat schon mancher Präceptor an württembergischen Lateinschulen bewiesen. Dazu kommt der

Vortheil, den das christliche Gymnasium eben aus der Christlichkeit seiner Lehrer zieht. Mit ihr ist eine Geistes- und Liebesmacht und eine Kraft der Treue bis ins kleine hinein gesetzt, die auch für die technischen Leistungen nicht unwesentlich sein dürfte. Der christlich gesinnte Lehrer wird immer zugleich auch ein sittlich wirkender, ein erziehender Lehrer sein, was der weltgesinnte Mann, auch von seinem Standpuncte aus genommen, nicht immer ist. Jener kann sich unmöglich bloß mit der Förderung des Schülers in Kenntnissen und Wissen und äußerlich legaler Haltung begnügen, wie das bei so manchem vielleicht reich begabten, aber geistlich todten Lehrer geschieht; er wird stets auch die Jugend sittlich zu fassen, zu gewissenhaftem Thun, zum Wandeln und Handeln vor Gott anzuhalten und anzugewöhnen suchen. Wer aber je auf dem Felde des Unterrichts und der Erziehung mit Aufmerksamkeit gearbeitet hat, der wird wissen, wie innig das Lernleben mit dem Gewissensleben zusammenhängt. Nicht selten hat Schreiber dieses an und von jungen Leuten erfahren, wie Fleiß und Fortschritte im Lernen die ersten merkbaren Früchte ihrer sittlichen Aufsammlung gewesen sind. Christliche Lehrer haben eine Speise, davon die andern nicht wissen. So gestaltet sich manches, was wie Schaden aussieht, für die Privatanstalt zum Gewinn. Daß die Schüler bei Doppelclassen länger unter einer Hand bleiben, ist gleichfalls ein natürlicher Vortheil, den sich die öffentliche Anstalt etwa erst künstlich erwerben muß. Auch die meist geringere Schülerzahl des Privatgymnasiums, den oft überfüllten Classen des öffentlichen gegenüber, kommt der individuelleren Anfassung zu gute. Beiderlei Anstalten, die öffentliche und die private, machen ihre Sache, so gut sie können; aber geschieht das, so kann leicht je und je die letztere in ihrer Schwachheit ihre Stärke haben und die erstere in ihrer Stärke ihre Schwachheit. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen," gilt auch hier. Die Schüler des Stuttgarter Privatgymnasiums, die in das obere Gymnasium daselbst eintraten, sind alle darin fortgekommen und zum Theil mit Ehren. So haben sämmtliche Abiturienten der Anstalt Stetten, die als Lehranstalt auch ein Privatgymnasium war, die Maturitätsprüfung mit den Schülern der öffentlichen Gymnasien bestanden und zum Theil mit Ehren. Von Gütersloh s. oben. Damit wäre das erste Bedenken wohl erledigt.

2. Ist es räthlich, die Söhne entschieden christlicher Familien in ihrer Schulbildung von den übrigen auszusondern? Wird diese Aussonderung nicht für das spätere Leben, das eine solche Sortirung nicht kennt, verbilden? Wird den also ausgesonderten nicht die heilsame Reibung und Uebung an den Gegensätzen entzogen? werden sie nicht in Versuchung geführt, sich besser zu dünken als andere? u. dgl. — Wir antworten darauf: „Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen." Es kommen nicht lauter Kinder aus streng glaubigen Familien, sondern immer auch aus anderen, ja es ist keine unerhörte, auch keine psychologisch unbegreifliche Erscheinung, daß hie und da sogar ein Vater, dem der gute Schatz des Glaubens mangelt, gerade deswegen den Sohn einer christlichen Anstalt übergiebt. Es ist sogar eine Klippe für das Privatgymnasium, daß es manchmal als Rettungsanstalt für „Thunichtgute", mit Flattich zu reden, benützt werden will und in gewißem Maße wohl auch kann. Da steht ein Vater mit Thränen und bittet um Aufnahme des aus dem Staatsgymnasium wegen eines schweren Vergehens ausgeschlossenen Sohnes. Der Director, durch einen Blick in die Augen des jungen Sünders ermuthigt, erlangt vom Ausschusse die Vollmacht, es mit dem Knaben in des Herrn Namen zu versuchen, und — es gelang. So kommen allerlei Leute. Und dann stelle man sich die Söhne frommer Christen nur nicht als lauter junge Heilige vor. Sie bringen alle auch den alten Menschen mit und damit Stoff genug zur Reibung und Uebung und Demüthigung. Daß aber doch die meisten einen Anfang christlicher Zucht mitbringen, ist hoch anzuschlagen. Der Rector des öffentlichen Gymnasiums zu Stuttgart bedauerte z. B. das Aufkommen des Privatgymnasiums, dem er sonst ohne allen Neid zusehe, und von dem er sich sogar manche Förderung seiner eigenen Zwecke verspreche, darum, weil dem

öffentlichen Gymnasium dadurch eine Anzahl von Söhnen aus besseren Familien entzogen würde, die für ihre Classen ein Salz sein könnten. Diese Seite der Sache ist allerdings nicht zu übersehen; aber auf der andern Seite ist es auch christlichen Eltern nicht zu verargen, wenn sie ihre Kinder den Einflüssen einer Atmosphäre zu entziehen suchen, der die Lebensluft christlichen Geistes mehr oder weniger fehlt, ja die manchmal von böser Stickluft verderbt ist.

3. Wird nicht das Betonen der Christlichkeit gerade entgegengesetzt wirken? wird es nicht übersättigen, abstumpfen, die gesunde wachsthümliche Entwicklung des geistlichen Lebens aus dem Grase zur Aehre (Marc. 4, 26.) verfrühend stören? Daß diese Gefahr keine erträumte ist, haben schon manche Kinder frommer Eltern bewiesen. Sie liegt aber nicht sowohl im christlichen Princip selbst, als in einseitiger, ungeschickter Bethätigung desselben. Der christliche Geist ist vor allem ein Geist der Wahrheit, und der christliche Lehrer und Erzieher nimmt darum auch die Jugend nicht, wie er sie sich denkt oder gerne hätte, sondern wie sie ist, als aus Sünde und Schwachheit durch Gesetz und Evangelium zur Stärke und Freiheit erwachsend. Er arbeitet nicht nach einer frommen Schablone, sondern ist Diener und Handlanger des Herrn und seines Geistes. Man denke sich nur das Leben einer christlichen Lehranstalt nicht als ein trübseliges und kopfhängerisches. „Das Reich Gottes ist Gerechtigkeit, Friede und Freude in dem heiligen Geist", und der Schein davon fällt auch in das christliche Schulleben. Ist es wahrhaft christlich geordnet und gepflegt, so weht durch dasselbe ein Geist des Ernstes in ernsten Dingen, aber auch ein Geist frischer fröhlicher Jugendlichkeit.

4. Wird sich ein Privatgymnasium auf die Dauer ökonomisch halten können? — Die Mittel, welche es erfordert, sind bedeutend (s. oben). Die Hauptquelle dafür ist die frei gebende Liebe, und die ist wohl bei wahren Christen unversieglich; aber ein Privatgymnasium kann die Bächlein derselben weniger leicht auf seine Mühle leiten, als dies bei Waisenhäusern, bei Rettungs- und sonstigen Anstalten der innern und äußern Mission geschehen mag. Das Bedürfnis ist hier auch dem Ungebildeten einleuchtend; ein christliches Gymnasium aber neben dem öffentlichen als Bedürfnis zu erkennen, das ist nicht jedermanns Ding. Auch Wohlgesinnten mag es als ein Luxus erscheinen. Vom Staate ist ein Beitrag nicht zu hoffen, kaum zu wünschen. Selbst die königlichen Hammerschläge auf den Grundstein des gütersloher Gymnasialgebäudes haben keinen Staatsbeitrag für die Anstalt herauszuschlagen vermocht. Das Quellgebiet für die Finanzen des Privatgymnasiums bleibt also außer dem weit nicht zureichenden Schulgelde die Tasche frommer und vermöglicher Geber, die sich zu regelmäßigen Beiträgen verbinden, oder allenfalls treu liebender Sammler. Das ist aber, scheint es, ein unsicherer Fonds. Wohl; aber dafür ist ein Privatgymnasium ein auf den Glauben an den lebendigen Gott gestelltes Unternehmen und wirkt eben, so lang es für dasselbe Tag ist. Das Gütersloher mit seinem über ganz Preußen und Hannover ausgebreiteten Netze von Freunden und Wohlthätern besteht noch und würde vielleicht, wenn es je fehlen sollte, von der Stadt übernommen werden. Das Ende des Stuttgarter aber ward, wie oben bemerkt, nicht durch finanzielle Schwindsucht herbeigeführt. Zwar hat der Tod mehrere bedeutende Jahresbeiträge gestrichen, die nicht entsprechend ersetzt wurden, und die Last, welche die finanziellen Hauptträger der Anstalt auf sich nahmen, wäre vielleicht für jedes andere Motiv als das christliche auf die Dauer zu schwer geworden; aber die Unternehmer wußten, wem sie dienten. Die aufgewendeten Tausende haben keinen derselben gereut.

Solche und ähnliche Bedenken können wohl je und je gegen die Zweckmäßigkeit von Privatgymnasien auftauchen. Sie sind zu beachten, aber gegen die Sache selbst durchaus nicht von entscheidendem Gewichte. — Wir fassen schließlich, was die Erfahrung an die Hand gegeben, in einigen Sätzen zusammen.

1. Privatgymnasien sind und bleiben ein Bedürfnis, das in demselben Maße fühlbar sein wird, als einerseits das christliche Bewußtsein sich in vielen Eltern regt und andererseits der Geist der Zeit auch die öffentlichen Gymnasien entchristlicht.

2. Grund- und Lebensbedingung ist für dieselben neben der von vorneherein nothwendigen wissenschaftlichen und technischen Tüchtigkeit ein entschieden christlicher Sinn der Leiter und Lehrer und deren wahrhafte Geistesgemeinschaft.

3. Das Studium der alten Classiker bleibe die Hauptarbeit. Ihr heidnischer Ursprung schadet nicht, werden sie nur nach Form und Inhalt mit christlichem Ernst und Geiste behandelt.

4. Dem Religionsunterrichte zu gründlicher Bekanntschaft mit der Bibel, dem Bekenntnis und Liederschatze der Kirche seine gebührende Zeit, aber auch nur diese!

5. Anfang der Schularbeit jeden Tag mit Gesang, Wort Gottes und Gebet, aber kurz. So haben es noch manche öffentliche Gymnasien; warum nicht alle? Schluß am Abende: Gesang und Segen. Pflege des Sonntags: Keine Sonntagsarbeit! Wo möglich zuweiligen Jugendgottesdienst. Je und je Mittheilung aus der Ausbreitungsgeschichte des Christenthums (Mission). Warum den Blick unserer Gymnasialjugend ins Heidenthum und Gottesreich nicht auch nach dieser Seite hin erweitern?

6. Für die Lehrer anständige Gehalte, wo möglich auch unter gewißen Bedingungen mäßige Ruhegehalte für den Fall des Invalidenthums. Gütersloh hat einen Pensionsfonds von 1300 Thlrn.

7. Geeignete Locale! Kann das Schulgebäude auch sämmtliche Hauptlehrer aufnehmen, gut; doch ist das nicht gerade nothwendig. Ein eigenes Gebäude! Das Stuttgarter Privatgymnasium stünde wahrscheinlich heute noch, wenn es zu rechter Zeit zum Kauf oder Neubau eines eigenen Hauses vorgeschritten wäre.

8. Ein Pensionat in Verbindung mit dem Privatgymnasium zum Besten auswärtiger Schüler wäre erwünscht.

9. Man werfe das Netz zur Sammlung von Mitteln für ein solches Unternehmen, das ja auch als eine Anstalt zur Förderung des Reiches Gottes angesehen werden darf, möglichst weit aus. Gütersloh hat im J. 1856 seinen Bericht an 243 Freunde und Wohlthäter, vom König an bis zu „Colonen" herunter, versandt und aus 190 Orten theils eigene, theils ersammelte Beiträge empfangen. Es ist hierin rühriger gewesen als Stuttgart. Das weitere Beitragsgebiet sichert nicht bloß Geld, sondern auch geistige Theilnahme und wohl auch Mitarbeit in der Fürbitte. Martha und Maria sind Schwestern.*) **V. Strebel.**

*) Wir haben unserem geehrten Herrn Mitarbeiter das Wort in der von ihm behandelten Frage um so lieber ertheilt, als es ja immer wieder von Werth sein kann, wenn den öffentlichen Anstalten und ihren Leitern und Lehrern das Gewissen geschärft wird. Wir vermögen uns aber, abgesehen von den im einzelnen beigefügten Anmerkungen, nicht alles das anzueignen, was der Artikel enthält. Allerdings halten wir wie Privaterziehungsanstalten im allgemeinen, so auch Privatgymnasien für heilsame Bewahrungsmittel der öffentlichen Schulen vor Stagnation, für dankenswerthe Asyle der Freiheit. Ganz ebenso muß sich die Kirche d. h. das christliche Volk das Recht vorbehalten, Privatvolksschulen als christliche Bildungsstätten zu errichten, wenn der Staat als Schulherr sich verleiten ließe, der Tendenz einzelner Volksverführer gemäß die Religion aus der Volksschule zu verbannen. Aber ob es in einer gegebenen Zeit wirklich geboten ist, von diesem Rechte Gebrauch zu machen, diese Idee in Wirklichkeit zu setzen, das ist eine andere, ernster Erwägung werthe Frage. Die Schilderung der Zustände in den höheren Schulanstalten Württembergs in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts scheint uns in dem obigen Artikel in jedem Falle zu dunkel gehalten; es scheint uns eine nicht ganz gerechte Anklage gegen die Anstalten und gegen die Unterrichtsverwaltung darin zu liegen, welche, wenn sie erhoben werden soll, allgemeiner gehalten, gegen die ganze Richtung der Zeit in Staat, Kirche, Wissenschaft und Leben gekehrt werden müßte. Die gewissenhaften Lehrer an öffentlichen Schulen waren nach unserem Dafürhalten auch damals nicht bloß einzelne Ausnahmen. Rationalistische Elemente aber waren von dem heutigen Stand-

Privatlehrer. Die Aufgabe des Privatlehrers, wie wir sie hier im Unterschiede von dem des Hauslehrers oder Hofmeisters fassen, ist nicht auf die Erziehung, sondern auf den Unterricht gerichtet. Es soll hier nicht das Verhältnis des Privatunterrichtes zum öffentlichen Unterrichte im allgemeinen erörtert werden; vielmehr handelt es sich hier nur um die Frage, wie weit der Privatunterricht neben dem öffentlichen Unterricht, ihn ergänzend und unterstützend, berechtigt ist.

Selbstverständlich wird an den öffentlichen Unterricht die Forderung gestellt, daß er ein in sich abgeschlossener, einheitlicher sei, d. h. daß er die Gesammtheit der Unterrichtsgegenstände umfasse, von deren Aneignung die Erreichung des der Schule vorgesteckten Bildungszieles bedingt ist. Man mag die Grenze des zu Erreichenden enger oder weiter ziehen, so viel steht fest, daß den einmal gezogenen Kreis die Schule auszufüllen hat. Diese Forderung findet indessen selbst eine Grenze in der Beschaffenheit gewißer Bildungsmittel. Die Unterweisung in Künsten und Kunstfertigkeiten nämlich,

punct der Wissenschaft aus gesehen auch in den Systemen derjenigen Männer, welche wir als Horte des Glaubens in der glaubensarmen Zeit verehrten, und auch nicht wenige wirklich rationalistisch tingirte Lehrer haben, weil nicht nur ein tiefer sittlicher Ernst und echte Pflichttreue, sondern auch wirklich religiöses Gefühl in ihnen lebte, nicht ohne Segen bei der Jugend gewirkt und zur Weckung und Begründung religiöser Gesinnung in ihr beigetragen. Unser geehrter Herr Mitarbeiter ist gewiß mit uns einverstanden, wenn wir den Unterschied zwischen einem rechtglaubigen und einem recht glaubigen Lehrer mit allem Nachdruck hervorheben. Lehrer von lauterer Frömmigkeit für die Jugend zu haben, wird einer Gemeinschaft um so wünschenswerther erscheinen, je mehr in ihr selber die gleiche Gesinnung lebt, und die Schulen werden insofern im allgemeinen jederzeit ein Spiegelbild derjenigen Gemeinschaft darstellen, welcher sie zu dienen haben, sei das nun Staat, Kirche, eine Provinz, oder eine Gemeinde, ein größerer oder kleinerer Privatverein, eine Familie. Die Behörden, welche in deren Namen die Schulen verwalten, werden bei der Anstellung der Lehrer sich immer von denjenigen Rücksichten bestimmen lassen, welche sie als die maßgebenden ansehen; je kleiner aber ihr Geschäftskreis ist, desto leichter werden sie sich auch über die nicht in Prüfungszeugnissen definirbaren Eigenschcften der Bewerber Gewißheit verschaffen und darnach auf den Geist und das innere Leben der Schulen Einfluß üben können. Fehlgriffe können überall vorkommen und an welcher Anstalt immer „das ganze Lehrercollegium aus lauter glaubigen und geisteseinigen Christen besteht, da fällt ihr das nur durch ein göttliches Gnadenwunder zu.“ Wo lebendige Frömmigkeit in der Mehrzahl eines Volkes wohnt, da werden auch die Schulen so ziemlich in gleichem Verhältnis davon durchdrungen sein; wo hingegen die entschieden christliche Gesinnung sehr in der Minderheit ist, da kann es dahin kommen, daß die Stiftung von Privatschulen aus solchem Grund zum Bedürfnis wird. Auch was zu Gunsten der Zweckmäßigkeit von Privatgymnasien geltend gemacht wird, können wir nicht alles gelten lassen. Die Einrichtung der „Doppelclassen“ hängt nicht von dem Privatcharakter der Anstalt ab, sondern von ihrer Frequenz, da eine schwach besetzte öffentliche Schule ebenfalls mehrere Schülerjahrgänge in einer Classe vereinigen, ein stark bevölkertes Privatgymnasium aus jeder Altersclasse eine eigene Schülerclasse bilden wird. Christliche Gesinnung, Liebe und Treue, sowie Verständnis für die Art und das Bedürfnis der Jugend wohnt auch in den Lehrern an öffentlichen Anstalten, und ihre Schüler gleichen, wie die Schüler der Privatanstalten, dem Acker im Evangelium, auf welchem sich der gute und der vom Feind gestreute Same beisammen findet. Soweit die Leistungen der Schüler im Lernen von der Tüchtigkeit der Lehrer mitbedingt sind, weisen wir auf die Erfahrung hin, die in ihrer Allgemeinheit nicht bestritten werden kann, daß, wer die Schulen heben will, die Besoldungs-, Pensions- und sonstigen äußeren Verhältnisse der Lehrer verbessern muß; vorzügliche Lehrer werden im Durchschnitt auch bei entschiedener Frömmigkeit eher derjenigen Anstalt dienen, welche sie besser, als derjenigen, welche sie schlechter bezahlt, vorausgesetzt, daß man sie dort nicht hindert, in ihrem Geiste zu wirken. Ueber die ökonomische Haltbarkeit von Privatgymnasien läßt sich im allgemeinen nichts bestimmen, sie hängt insbesondere auch von dem Grad des in einem Lande herrschenden Wohlstandes ab; in England oder Holland stünde eine solche Anstalt ganz anders als in Deutschland, wo die Nothwendigkeit eines größeren finanziellen Quellgebiets die Ausführbarkeit gar sehr beschränkt. Von den Schlußsätzen des Artikels nehmen wir die Nummern 2—5 für jede höhere öffentliche Schulanstalt in Anspruch.

D. Red.

wie in Musik, Malen, kann die Schule, obschon sie die Bedeutung derselben für die allgemeine Bildung vollkommen anerkennt und würdigt, entweder gar nicht, oder doch nur unvollständig und einseitig (Gesang= und Zeichenunterricht) übernehmen; dieser Unterricht bleibt daher der unmittelbaren Fürsorge der Familie überlassen. Daß bei demselben Uebertreibungen stattfinden können, indem die Kräfte der Zöglinge nicht selten in einem den Schulzweck gefährdenden Maße in Anspruch genommen werden, ist selbstverständlich; auch daß in einzelnen Fällen der Privatunterricht in der Musik vielmehr darauf gerichtet scheint, den musikalischen Sinn und Geschmack des Zöglings zu verderben, statt ihn zu bilden, ist eine nicht abzuleugnende Thatsache. Trotz dieser Uebelstände aber, deren letzterem übrigens durch ein lebendiges Interesse, das musikalisch gebildete Lehrer an den Leistungen der Schüler auf diesem Gebiete nehmen, entgegengearbeitet werden kann, wird die Schule die bezeichnete Art des Privatunterrichts als eine wünschenswerthe, ja nothwendige Ergänzung ihrer eigenen Thätigkeit ansehen können und nur darauf Bedacht zu nehmen haben, durch die Strenge, mit der sie ihre Anforderungen an den häuslichen Fleiß der Schüler zur Geltung bringt, Uebertreibungen vorzubeugen.

Besondere Aufmerksamkeit hat die Schule dagegen auf die Thätigkeit derjenigen Privatlehrer zu richten, welchen von den Eltern die Aufgabe gestellt wird, Schüler, die in einzelnen oder allen Gegenständen zurückgeblieben sind, durch Nachhülfe auf den Standpunct der Classe zu bringen. Dergleichen Nachhülfestunden sind wünschenswerth, wo sie nur den Zweck haben, einen Schüler, der ohne Verschulden, z. B. infolge von Krankheit längere Zeit die Schule versäumt hat, möglichst rasch in Stand zu setzen, dem Unterrichte auch in solchen Gegenständen zu folgen, in denen jede bedeutendere Lücke ein Fortschreiten erschwert, wo nicht unmöglich macht, z. B. in der Mathematik. Viel häufiger aber ist der Fall, daß der Privatlehrer ganz im allgemeinen ohne Beschränkung auf ein bestimmtes Fach den Schüler zu unterstützen und zu fördern, seinen häuslichen Fleiß zu überwachen und zu leiten, also eine Function zu erfüllen hat, die von Rechtswegen der Familie zufällt, die dieselbe aber in besonderem Falle, sei es aus welchem Grunde es wolle, nicht selbst erfüllen kann oder will. Daß sie in diesem Fall ihre Verpflichtung einem andern überträgt, ist an sich ganz in der Ordnung, da die Schule der Mitwirkung des Hauses weder entbehren soll noch kann: nur bildet sich, namentlich an Orten, wo das Institut allgemein verbreitet ist, leicht eine Praxis aus, die dem Schulzweck nicht förderlich, sondern geradezu hinderlich ist. Die Schuld liegt großentheils an den unverständigen Ansprüchen der Eltern, die sich nur allzu leicht wie durch Contagium von Familie zu Familie und gewißermaßen traditionell von Generation zu Generation fortpflanzen. So kommt es, daß das Institut sich nach zwei Seiten hin verderblich entwickeln kann, je nachdem von dem Privatlehrer gefordert wird, den Schüler durch möglichste Anspannung seiner Kräfte rasch vorwärts zu treiben, oder ihm im Gegentheil zugemuthet wird, durch ungebührliche Hülfe dem Schüler die Arbeit zu erleichtern. Daß im ersten Falle der Lehrer der Gefahr ausgesetzt ist, die Kräfte des Schülers über das Maß anzustrengen, ist an sich klar, und die Erfahrung beweist es. Wir verweisen hier besonders auf die treffliche Schilderung von Roth „das Gymnasialschulwesen in Bayern" S. 49 f., woraus sich ergiebt, daß das Institut in den größeren Städten Bayerns, besonders in München zu einer wahren Krankheit des Schulwesens ausgeartet war*). In München glaubten, nach Roths Bericht, wenige Familien des Privatlehrers entbehren zu können. Da nun aber die meisten Eltern nicht geneigt oder auch nicht im Stande sind, große Opfer für diese Nachhülfe ihrer Söhne zu bringen, so werden fast immer junge Leute ohne Erziehung, meist ältere Schüler, die auf diese Weise ihren Lebensunterhalt verdienen, für diese doch so verantwortungsvolle Stellung

*) Wie weit die Schilderungen Roths, dessen Buch im J. 1845 erschienen ist, den gegenwärtigen Verhältnissen entsprechen, vermögen wir nicht anzugeben.

gewählt. Natürlich suchen diese Lehrer mit ihren oft beklagenswerthen Zöglingen vor den Eltern Ehre einzulegen. Je höher der Schüler gesetzt wird, je mehr Preise er erhält, um so größere Anerkennung wird dem Lehrer zu Theil. Ja oft läßt sich annehmen, daß gerade das gewissenhafte Bestreben, die übernommenen Pflichten zur eignen Befriedigung zu erfüllen, den Lehrer treibt, die unverständigsten Forderungen an seinen Schüler zu stellen. Das Uebel war in Bayern so verbreitet und allgemein anerkannt, daß eine Verordnung der Regierung aus dem J. 1837 die Instructoren als die eigentlichen Quälgeister der studirenden Jugend bezeichnen konnte, und wohl nicht mit Unrecht.*) Der Schaden einer derartigen Treibhauserziehung ist aber ein doppelter. Zunächst führt die Ueberspannung der Kräfte früher oder später zu einer Erschlaffung derselben und zur Unlust an geistiger Thätigkeit überhaupt; sodann wird die geistige Selbständigkeit des Knaben, die gerade durch die häuslichen Arbeiten erweckt und geübt werden soll, systematisch ertödtet und der Unverstand des Hauses verkümmert die Freiheit, die die Schule weise gewährt. — Nicht minder bedenklich, wenn auch nach einer andern Seite hin, ist es, wenn von den Privatlehrern gefordert wird, daß sie den Schülern beim Arbeiten helfen, ihnen die Arbeit erleichtern und durch ihre Unterstützung die Arbeitszeit möglichst abkürzen. Wenn auch wohl nur in den seltensten Fällen an den Lehrer die ausdrückliche Forderung einer unerlaubten Hülfeleistung gestellt wird, so liegt es doch in der Natur der Dinge, daß eine solche aus jeder intendirten Erleichterung der Arbeit hervorgeht. Durch welche Mittel soll die Arbeitszeit abgekürzt werden? Zunächst bietet sich hier die Hülfe bei den Präparationen dar: der Lehrer vertritt die Stelle des Lexikons; schwierige Stellen übersetzt er dem Schüler und sehr bald wird der Schüler alle Stellen schwierig finden. Bei den Exercitien tritt der Lehrer für die Grammatik ein, er hilft dem Schüler über die Schwierigkeiten hinweg, die dieser aus eigner Kraft mit Anwendung der ihm zu Gebote stehenden erlaubten Hülfsmittel überwinden soll. Daß der junge, unerfahrene, unselbständige, von den Eltern abhängige Lehrer der Gefahr ausgesetzt ist, in dieser Richtung jedes Maß zu überschreiten, liegt auf der Hand. Das Urtheil der Eltern über ihn richtet sich zum großen Theil nach den Urtheilen des Classenlehrers über die schriftlichen Arbeiten des Schülers; schnell soll gearbeitet werden, das ist der Wunsch der Eltern, wie es auch in dem Interesse des meist sehr schlecht honorirten Instructors liegt; schnell und correct arbeiten läßt sich aber nur vereinigen, wenn der Lehrer selbst das Beste bei der Arbeit thut. So wird der Schüler zur Unselbständigkeit und zur systematischen Täuschung förmlich angeleitet. Die sittliche Gefahr gerade dieser Art der Täuschung liegt aber darin, daß der Schüler sehr leicht das Bewußtsein darüber verliert, daß eine Handlungsweise, die durch die Betheiligung seines Lehrers und die Genehmigung seiner Eltern gleichsam sanctionirt wird, eine Unredlichkeit ist. Dazu kommt noch ein anderer Umstand. Der Schüler, der bei der Anfertigung einer Arbeit sich der Arbeit eines oder mehrerer Mitschüler als Hülfsmittels bedient, hat, mag er auch noch so schlau dabei zu Werke gehen, doch stets die Entdeckung und den Nachweis des Betrugs zu fürchten; dem Schüler, der mit Hülfe des Privatlehrers seine Arbeit angefertigt hat, kann der Nachweis einer Täuschung verhältnismäßig selten geführt werden; ja oft bleibt sie lange Zeit völlig unentdeckt, in dem Falle nämlich, wo zwischen den Leistungen des Knaben in der Schule und seinen häuslichen Arbeiten, also z. B. zwischen Extemporalien und Exercitien ein sehr starker Contrast nicht besteht. Und selbst in dem Fall, wo der Widerspruch zwischen den häuslichen Arbeiten und den Antworten des Schülers in der Classe auffällig ist, muß der Lehrer sich hüten, einen Verdacht zu äußern, da bei gewißen Naturen, und oft gerade den fleißigsten Schülern, nicht selten ein überaus großer Unterschied zwischen extemporirten und meditirten Leistungen

*) Ueber den gleichen Unfug in Oesterreich s. Helfert, Die österreichische Volksschule, passim.
D. Red.

stattfindet, die Aeußerung eines unbegründeten Verdachtes aber, besonders wenn sie sich wiederholt, von den allerbedenklichsten Folgen für Fleiß und Sittlichkeit des Schülers ist.

Natürlich kann in den angeführten Misständen kein Grund liegen, das Institut der nachhelfenden Privatlehrer für alle Fälle unbedingt zu verwerfen. Denn wo die Eltern die Schüler selbst bei der Arbeit zu beaufsichtigen gehindert sind, ist eine Beaufsichtigung durch einen Privatlehrer gewiß wünschenswerth, unter Umständen nothwendig. Nur möge die Aufsicht sich auf das beschränken, was ihr Name besagt; sie möge sich gleich fern halten von dem unverständigen Streben, da rasche Fortschritte zu erzielen, wo die Kräfte des Schülers solche nicht gestatten, so wie von der noch verderblicheren Unterstützung von Trägheit und Lüge durch ungebührliche Hülfe bei Anfertigung der Arbeiten. Wo der Instructor Lücken im Wissen des Schülers bemerkt, möge er den entdeckten Mängeln abhelfen, er möge den Schüler gewöhnen stetig und aufmerksam zu arbeiten, ihn lehren Lexikon und Grammatik mit Verstand zu gebrauchen. Das Institut wird aber da unvermeidlich zum Uebel, wo es so allgemein geworden ist, daß es als eine unter allen Umständen nothwendige Ergänzung des öffentlichen Unterrichts angesehen wird. Wo das Institut der Instructoren sich auf die Fälle beschränkt, in denen es nothwendig ist, hat die Schule in der sorgfältigen Controle der von Privatlehrern beaufsichtigten Schüler ein Mittel in Händen, den oben geschilderten Gefahren entgegen zu arbeiten; wo die Fälle, in denen Schüler des Instructors entbehren, zu den Ausnahmen gehören, da ist die Schule nicht mehr im Stande, gegen die nachtheiligen Folgen der Einrichtung mit Aussicht auf Erfolg zu kämpfen.

Kann die Schule nun etwas dazu thun, die Quelle des Uebels zu verstopfen und die Ausdehnung des Instituts der Privatlehrer auf die Fälle zu beschränken, wo es nothwendig und daher kein Uebel ist? Ohne Zweifel; nur wird sie hier, wie so häufig, wo es sich um eine Einwirkung auf Verhältnisse handelt, die außer dem Bereiche ihrer unmittelbaren Auctorität liegen, zu indirecten Mitteln ihre Zuflucht zu nehmen haben. Zunächst durch ein quantitativ und qualitativ richtiges Maß der häuslichen Arbeiten, die einerseits so viel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen müßen, daß den Experimenten der „Quälgeister" möglichst wenig Raum gelassen wird, die aber andrerseits doch so zugemessen sind, daß sie von einem mäßig begabten Schüler ohne übertriebene Anstrengung und ohne ihm die zur Erholung nöthige Zeit zu verkümmern, geleistet werden können; hierdurch wird jedenfalls die Neigung der Eltern, ihren Kindern in Anfertigung der Arbeiten eine zweckwidrige Hülfe zukommen zu lassen, wesentlich beschränkt, es wird dem Unverstande jeder Vorwand abgeschnitten werden. Das Hauptmittel aber, die Quelle dieses wie so vieler anderer Uebel zu verstopfen, sind strenge Versetzungen aus einer Classe in die andere, und vor allem strenge Aufnahmeprüfungen. Bringt es eine Anstalt dahin, daß in den einzelnen Classen in überwiegender Mehrzahl sich wirklich reife Schüler befinden, so fällt das Bedürfnis, aus dem das Institut der Instructoren erwachsen ist, von selbst fort, und es läßt sich mit Sicherheit erwarten, daß es selbst an Orten, in denen es zur Epidemie geworden ist, sich allmählich auf einzelne Fälle beschränken und also aufhören wird, ein Uebel zu sein. Und hat es den Charakter der Allgemeinheit verloren, so wird es der Schule nicht schwer werden, vorkommenden Falls auf die Instructoren so weit einzuwirken, daß sie die ihnen übertragene Aufgabe in einer den Forderungen der Schule entsprechenden und das Wohl der ihrer Leitung anvertrauten Zöglinge fördernden Weise lösen.*)

Zelle.

*) Die Schule hat ohne Zweifel das Recht, zu verlangen, daß der Schulvorstand oder der Classenlehrer Anzeige darüber erhalte, wem, durch wen und zu welcher Zeit die Nachhülfe geleistet werde, auch daß der Privatlehrer sich mit dem Classenlehrer ins Vernehmen setze, damit dieser ihm die nöthigen Winke gebe, wie er seinen Unterricht für die Individualität des Schülers am passendsten einrichte. Einem solchen Verlangen nachzukommen, liegt auch im nächsten Interesse der Schüler selbst; die Schule aber verhindert auf diese Weise manche Täuschung.

D. Red.

Privatpatronat, s. Besetzungsrecht.

Privatschulen. 1. Während man als „öffentliche" (Volks-) Schulen solche zu erkennen hat, welche obrigkeitlich nicht bloß zugelassen und beaufsichtigt, sondern als zum Organismus des Staats, bezw. der den Staat bildenden Gemeinden (bald mehr bald minder vollständig) gehörig angesehen, und insofern als Theile des eigenen (öffentlichen) Lebens geschützt, gepflegt und gefördert werden: versteht man unter Privatschulen solche, welche jenem Organismus des öffentlichen Volksschulwesens nicht angehören, sondern von Privatpersonen errichtet und unterhalten werden.

Die Errichtung derselben kann entweder von dem Vorsteher derselben auf eigene Rechnung und Gefahr, oder von einer Anzahl von Personen (Familien) unternommen werden, welche für die Leitung und Unterhaltung derselben Sorge tragen. Je nach Absicht und Bestimmung des Unternehmers wird eine solche Anstalt dem Publicum ganz allgemein offen stehen, oder nur von gewißen Familien oder Volksclassen benutzt werden; und ebenso wird sich der Unterricht in derselben entweder auf die (sämmtlichen oder auch nur einzelnen) Lehrgegenstände der Volksschule beschränken, oder — extensiv und intensiv — ein weiteres Ziel verfolgen, als der Volksschule vorgezeichnet ist.

2. Dem Wesen nach sind die Privatschulen von den öffentlichen Volksschulen nicht verschieden, und es ist daher für den Staat im allgemeinen kein Grund vorhanden, etwa von Oberaufsichtswegen solchen Privatunternehmungen in den Weg zu treten, ja es würde eine nicht zu rechtfertigende Härte sein, wenn die Begründung einer Privatschule selbst da verwehrt sein sollte, wo etwa für den Unterricht der schulpflichtigen Kinder durch die öffentliche Schule gar nicht einmal ausreichend gesorgt wäre. Im Gegentheil, es kann dem Staate nur erwünscht sein, wenn hie und da durch Privatunternehmungen Ansprüche an den Unterricht befriedigt werden, welche die Gemeinde oder der Staat selber nur schwer zu berücksichtigen im Stande wären, wie z. B. wenn die Gemeinde wohl für das von jedem Staatsangehörigen in Anspruch zu nehmende Minimum der Bildung gesorgt hat, aber eine Anzahl Eltern höhere Bildung für ihre Kinder wünschen, als die öffentliche Schule bietet. Auch kann nicht in Abrede genommen werden, daß durch die freiere Wirksamkeit von Privatschulen ein heilsamer Wetteifer der öffentlichen Schulen erzeugt und theils hiedurch, theils durch die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden und die Auffindung neuer Unterrichtshülfsmittel seitens der Privatschulen dem öffentlichen Schulwesen große Dienste geleistet worden sind und fortwährend geleistet werden können. Es dürfen daher Privatschulen so wenig beseitigt oder bekämpft werden, daß man vielmehr von den bessern unter ihnen lernen und ihre Tüchtigkeit sich zum Antriebe gereichen lassen soll, die öffentlichen Schulen zu verbessern. Auch der Ortsschullehrer kann gegen ihr Bestehen keine Einsprache erheben, wenn und so lange nur der Verlust an seiner Einnahme, welchen er etwa durch Schulgeldsausfall wegen verminderter Schülerzahl zu erleiden haben wird, auf sonstige Weise von der Schulgemeinde gedeckt wird. *)

Dahingegen hat der Staat in Fürsorge für alle Betheiligten darüber sorgfältig zu wachen, daß die Privatschule, sofern sie an die Stelle der Volsschule zu treten beabsichtigt, stets das wirklich leistet, was von der Volksschule als Bildungsminimum gefordert wird; — daß sich, davon abgesehen, Schädliches und Verkehrtes in keinerlei Weise darin festsetzt; und daß dem Ortsschullehrer unter allen Umständen ein ausreichendes Diensteinkommen gewährt wird. —

*) „Dieselben sind durch die jedesmalige Zeit naturgemäß erzeugt und wirken auf ihre Zeit wieder naturgemäß zurück. Zeiten geistiger Bewegung und idealer Anregung waren immer fruchtbar an derartigen Anstalten. Ein weises Schulregiment wird demnach dieselben als pädagogische Vorhut anerkennen und in gewißem Sinne benutzen. Romanischen Centralisirungs- und Uniformirungsgelüsten werden sie und müßen sie ein Greuel sein. Innerhalb des germanischen Wesens aber werden sie immer die verdienten Sympathien finden." Stoy.

3. Das Sicherste und vielleicht auch das Richtigste in dieser Beziehung würde sein, wenn die Errichtung einer Privatschule jedesmal von der Ertheilung einer ausdrücklichen Erlaubniß von Seiten der Schulbehörde abhängig gemacht, alle einschlagenden Verhältnisse also vorgängig einer gehörigen Prüfung unterzogen würden. Daß man von einer solchen Concessionirung hie und da abgesehen hat, beruht wohl auf dem — allerdings anerkennenswerthen — Beweggrunde, daß man in Familien- und Privatverhältnisse so wenig als möglich eingreifen und einen Schulzwang nicht weiter hat ausdehnen wollen, als zur Erreichung des allgemeinen Unterrichtszweckes unerläßlich ist. Um so sorgfältiger wird indes in solchem Falle der Staat das ihm beiwohnende Oberaufsichtsrecht geltend zu machen haben, wenn nicht der Willkühr Thür und Thor geöffnet sein soll. Es ist unerläßlich, daß die zunächst zuständige aufsichtführende Schulbehörde — in den meisten Fällen der Ortsgeistliche (oder der Schulvorstand) — die in ihrem Bezirke vorhandenen Privatschulen fortgesetzt überwacht, und sobald sie zu Bedenken Veranlassung findet, sofort mit sichernden Maßregeln einschreitet. Zu dem Ende wird es unter Umständen geboten sein, Nachweis über die Sittlichkeit und Befähigung des Privatlehrers zu erfordern, über den Lehr- und Lectionsplan, die Lehr- und Lernbücher, sowie die Unterrichts- und Erziehungsweise der Anstalt auf geeignetem Wege sich zuverlässige Kenntnis zu verschaffen, und um eine genaue Einsicht und einen vollständigen Ueberblick über das Ganze zu erlangen, durch persönliche Anwesenheit des Schulaufsehers in den Lehrstunden von dem Zustande der Schule Kenntnis zu nehmen.

Im Falle diese Nachforschung und Prüfung zu einem ungünstigen Resultat führen sollte, wird der aufsichtführende Geistliche allgemeiner Anordnung gemäß Anzeige bei der Ortsbehörde zu machen und letztere nach Befinden entweder die Schließung der Anstalt zu verfügen oder doch die Fortdauer derselben von bestimmten sichernden Bedingungen abhängig zu machen haben. Solche sichernde Maßregeln werden etwa darin bestehen, daß der Privatlehrer sich eine fortlaufende Inspection des aufsichtführenden Geistlichen — unter Umständen nur für eine bestimmte Zeit — und nöthigenfalls dessen Weisungen und Erinnerungen gefallen lassen muß, oder periodische Ausweise seiner Unterrichtsthätigkeit zu geben, namentlich auch seine Schüler zu der öffentlichen Jahres- oder Abgangsschulprüfung — eventuell zu einer besonderen Prüfung — zu stellen und jährlich den Lectionsplan vorzulegen hat.

4. Eine strenge Prüfung und Ueberwachung der in Rede stehenden Personen und Anstalten, sei es nun, daß es sich um die Gründung oder um die Beibehaltung einer Privatschule handelt, ist um so nothwendiger, als einerseits in nicht seltenen Fällen junge unerfahrene Männer lediglich um ein vorläufiges Unterkommen zu finden und oft ohne jeden innerlichen Beruf der Unterrichtsthätigkeit sich zuwenden, oder auch Literaten jeder Art, des Dienstes entlassene Geistliche und Lehrer ꝛc. sich auf diese Weise ihren Unterhalt zu erwerben suchen; — und als andrerseits die Eltern zu wirksamer Aufsicht sich nicht eignen, weil sie theils nicht sachverständig, theils zu nahe betheiligt sind. Der Staat, der an öffentlichen Anstalten keine Mühe und Kosten spart, wird doppelt Sorge zu tragen haben, daß ihm hier nicht „in der Stille gepfuscht und unbesehens Unkraut zwischen den Waizen gesät wird.“ Es wird deshalb selbst da, wo eine vorgängige Concessionirung nachzusuchen ist, gerathen sein, die Wiedereinziehung der Concession nach Ermessen vorzubehalten und mit der Concessionsertheilung zugleich die Bevorwortung auszusprechen, daß an dem genehmigten Lehr- und Lectionsplan ohne oberliche Zustimmung nichts geändert und eine Abänderung im Organismus der Schule überhaupt ohne Genehmigung der zuständigen Behörde nicht vorgenommen werden dürfe. Daneben wird zu bestimmen sein, daß auch die Anstellung von Mit- und Nebenlehrern ohne solche Genehmigung nicht geschehen dürfe, sowie daß die Anstalt selber gleich den öffentlichen Schulen der regelmäßigen Beaufsichtigung der Ortsschulbehörde in Beziehung auf Disciplin, Gang des Unterrichts, Lehrmethode, Lehrbücher

und Lehrmittel, Local und Schülerzahl, sowie auf das Verhalten der Lehrer unterworfen und daneben verpflichtet sein solle, alle allgemein von den zuständigen Behörden getroffenen Anordnungen über Schulerziehung, Unterricht, Schulbücher rc. auch ihrerseits zu befolgen. Was aber den Nachweis allgemeiner Berufsbildung und sittlicher Lebensführung anlangt, welcher der Schulbehörde von dem Unternehmer der Anstalt zu leisten ist, so wird man gegen einen Privatlehrer keinenfalls nachsichtiger werden dürfen als gegen den Lehrer einer öffentlichen Schule, ja eher noch die Anforderungen zu steigern haben, da der Natur der Sache nach seine Wirksamkeit freier gelassen werden muß und weniger genau controlirt werden kann. Wo es dabei im Herkommen oder auf gesetzlicher Anordnung beruht, daß jeder, der als Privatlehrer aufzutreten beabsichtigt, sich der ordnungsmäßigen Prüfung bei der Behörde zu unterwerfen und Zeugnisse (der Ortsobrigkeit oder des Ortsgeistlichen) über seine sittliche Befähigung vorzulegen hat, ohne daß es gleichzeitig erforderlich wäre, um Concession zur Errichtung einer Lehranstalt nachzusuchen, — wird man solches Herkommen oder Gesetz zum Besten des Ganzen unverändert zu belassen haben.

5. Außer dem Vorstehenden wird die concessionirende Behörde bei ihren Erwägungen noch ein Doppeltes zu beachten haben, einmal, daß zweckmäßig nur so viele Privatschulen in einem gewißen Bezirke zugelassen werden, als das wirkliche Bedürfnis fordert oder wünschenswerth macht, um nicht einer gewinnsüchtigen Rivalität Raum zu geben, wodurch das Lehramt herabgewürdigt wird; — sodann, daß durch Errichtung einer Privatschule die Ortsschule in ihrem wesentlichen Bestande nicht gefährdet wird. Sobald letzteres — vielleicht erst im spätern Verlauf der Dinge — sich herausstellen sollte, wird ebensowohl zur Sicherung der Ortsschule, als gleichzeitig zur Vermeidung äußerster Maßregeln gegen die Privatschule in Erwägung zu ziehen sein, ob etwa das dem Ortsschullehrer herkömmlich zu zahlende Schulgeld aufgehoben und statt dessen feste Beiträge eingeführt werden können, welche dann von allen Communalgliedern ohne Ausnahme — also auch von den Eltern der die Privatschule besuchenden Kinder — verhältnismäßig gezahlt werden müßten; — oder ob etwa dem Unternehmer der Privatanstalt die Verpflichtung auferlegt werden möchte, an den Ortsschullehrer eine dessen Verlust an Diensteinnahme gleichkommende Summe jährlich zu entrichten (in welchem Falle ersterer sich selber dadurch würde schadlos halten können, daß er die Schulgeldssätze seiner Anstalt entsprechend erhöhte), oder welche Maßregeln sonst zum Schutze der Volksschule zu ergreifen sein möchten, um von der gänzlichen Aufhebung der Privatschule zunächst absehen zu können. —

6. Nach richtigen Grundsätzen wird der Privatunterricht von dem Besuche der Volksschule dann allerdings, aber auch nur dann befreien dürfen, wenn er die für die letztere vorgeschriebenen Gegenstände umfaßt, und wenn zugleich die Befähigung des Privatlehrers keinem Zweifel unterliegt. Dahingegen werden schulpflichtige Kinder zwar befreit sein müßen von der Erlegung des Schulgeldes für den Lehrer ihres Schulbezirks, wenn sie eine höhere öffentliche Unterrichtsanstalt, nicht aber dann, wenn sie eine Privatlehranstalt besuchen. Ob eine solche Befreiung von der Schulgeldszahlung auch denjenigen schulpflichtigen Kindern zukommen solle, welche durch einen Hauslehrer unterrichtet werden, scheint im Hinblicke auf die hohen Kosten, welche die Haltung eines eigenen Lehrers fordert, bejaht werden zu müßen; — kann indessen auch nicht ohne Grund in Zweifel gezogen werden.

7. Die s. g. Winkelschulen, wie sie in früheren Zeiten neben den bestehenden Klerikalschulen, namentlich in den Städten, hauptsächlich für das Deutsche, für Lesen und Schreiben von beliebigen Individuen — herumziehenden „Lehrmeistern“, oft in improvisirten Buden — errichtet wurden, und welche in den Kirchenordnungen mit Schärfe verboten werden, sind eben nichts anders als Privatschulen, und würden, wo sie sich etwa noch unter diesem Namen erhalten hätten, als solche zu beurtheilen und zu behandeln sein.

8. Was endlich noch die Ertheilung von Privatstunden seitens des öffentlichen Lehrers anlangt, so wird eine solche als ein Nebengeschäft desselben anzusehen und insoweit für zuläßig zu halten sein, als überhaupt dem Lehrer Nebenbeschäftigungen gestattet werden. Eine Erlaubnis dazu einzuholen, ist nicht überall, doch meistens vorgeschrieben; hie und da ist für die Anzahl der Privatstunden ein Maximum hingestellt (12 bis 16 Stunden wöchentlich), — auch wohl ausdrücklich befohlen, daß nicht in der Zeit zwischen Vormittags- und Nachmittagsschule, — und daß nicht über solche Gegenstände privatim unterrichtet werden dürfe, welche in den Lectionsplan der öffentlichen Schule aufgenommen sind. Allerdings wird der Privatunterricht des öffentlichen Schullehrers in angemessene Grenzen einzuschließen und jedenfalls von der zuständigen Schulbehörde Sorge zu tragen sein, daß die öffentliche Schule nicht darüber vernachlässigt, beziehungsweise die — dem öffentlichen Dienste zunächst gehörenden — Kräfte des Lehrers nicht übernommen werden. — Ob der Lehrer das öffentliche Schullocal zu Privatunterricht benutzen dürfe, wird nöthigen Falls die Schulgemeinde oder der Schulvorstand als Vertreter derselben zu entscheiden haben. *)

Privatseminare sind Schullehrerbildungsanstalten, die, im Gegensatz zu den Staatsseminaren, von Privatpersonen oder Gesellschaften errichtet, geleitet und unterhalten werden; sie stehen unter der Aufsicht des Staates und erhalten zum Theil regelmäßige Zuschüsse von demselben. Aus den Privatseminaren entwickelten sich zum Theil wie in Eisleben, Petershagen, Gardelegen kleinere öffentliche Anstalten mit 20—40 Zöglingen; gegenüber von den großen oder Hauptseminaren nannte man sie Nebenseminare; bis zu Anfang der 40er Jahre hatten sie nicht das Recht der Abiturientenprüfung, jetzt stehen sie, wie die zu Pyritz, Cammin, Franzburg in Pommern, Heiligenstadt in der Provinz Sachsen, den übrigen an Rang ganz gleich. Noch in dem Bericht von Beckedorff über die kleineren preußischen Schullehrerseminare und Lehrerbildungsanstalten (Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens, 6. Bd. S. 33 ff.)

*) Ueber den Zustand des Privatschulwesens in verschiedenen deutschen und außerdeutschen Ländern mögen verglichen werden die Artikel Bd. I. dieser Encyklopädie: Baden S. 387 und 415, Bayern S. 429 und 441, Belgien S. 496, 500 und 521, Braunschweig 745, Bd. II. Frankreich S. 491 und 506, Frankfurt unter Freie Städte S. 517, Bd. III. Griechenland S. 49, 51 und 61, unter Großbritannien: England S. 85, 91, 94, 153 und 160, Schottland S. 118, Irland S. 127, Hannover S. 326 und 327, unter Hansestädte: Bremen S. 664, Hamburg S. 666, Lübeck S. 666, unter Hessen: Kurhessen S. 479 und 498, Hessen-Darmstadt S. 512 und 530, Holland S. 565, 567 und 571. — Schätzbare Winke über das Allgemeine der Frage enthält das Werk: Grundzüge der Schulreform unserer Zeit. Mit Rücksicht auf die Geschichte des Schulwesens in Hamburg. Von Dr. J. B. Meyer 1861, aus welchem noch folgende Sätze hier Platz finden mögen: „Die schrankenlose Herrschaft des Staates über die Schule ist nicht minder gefährlich, als die Alleinherrschaft der Kirche. Der Gedanke an solche Gefahren mahnt auch der Freiheit eine Bahn zu lassen, den Werth anzuerkennen, den das Privatschulwesen als ein jederzeit freies Gegengewicht gegen jedwede einseitige Macht hat, die im Namen des Staats oder der Kirche die Zügel einer allzu straffen Herrschaft ergreifen möchte." — „Privatschulen ändern und versuchen freilich leicht zu viel in der Methode; Staatsschulen aber leicht zu wenig; Privatschulen wechseln leicht zu viel mit ihren Lehrern, Staatsschulen aber können häufig nicht einmal selbst unfähige Lehrer wechseln. Sie sind also beide verschiedenen Nachtheilen ausgesetzt und bieten dagegen die ihnen entsprechenden verschiedenen Vortheile. Aber einen Vortheil hat wenigstens die Bevölkerung bei den Privatschulen voraus, diese gehen über ihre Fehler und Einseitigkeiten leichter zu Grunde, während unter einer verkehrten Ordnung an der Staatsschule wohl einmal eine ganze Generation zu leiden haben kann. Die richtige Leitung des Staatsschulwesens fordert daher eine große Gewissenhaftigkeit und sachkundige Umsicht, und da trotz alledem Irren menschlich ist, so muß dem Staate selbst daran gelegen sein, an der gesetzlich beschränkten und geschützten Freiheit des Privatschulwesens einen Regulator zu haben, der stets bereit sein wird, von den Fehlgriffen des Staatsschulwesens seinen eigenen Nutzen zu ziehen zum Wohle des Ganzen." D. Red.

ist nur von Hauptseminaren und Privatinstituten die Rede; Harnisch (Geschichte der Schullehrerseminare 1836) führt aber schon die Nebenseminare auf, so daß Eisenlohr (Schullehrerbildungsanstalten Deutschlands. Stuttgart. 1840) die feste Eintheilung derselben in Haupt-, Neben- und Privatseminare aufstellen konnte. In Beziehung auf die ersteren heißen die beiden letzteren auch Hülfsseminare, wie bei Harnisch (Frisches und Feines zu Rath und That, 2 B. S. 1—45), und werden die Privatseminare auch Nebenseminare genannt; daher kommt es, daß Eisenlohr z. B. Fraustadt, Rawicz, Fordon als Nebenseminare aufführt, während sie von Harnisch Hülfsanstalten genannt werden, in Wahrheit aber nichts anders waren, als Privatseminare, zum Theil von kurzer und schwankender Existenz, aber mit Staatsunterstützung.

Im J. 1854 hat der Seminardirector Köhler in Grimma eine Broschüre (Grimma bei Werl) unter dem Titel: „Nebenseminarien zur Vorbereitung auf den Volksschullehrerberuf für gereiftere junge Männer aus allerlei Ständen, welche nicht Kirchschullehrer werden wollen" herausgegeben. Er fordert darin die Einrichtung von Lehrerbildungsanstalten, in denen solchen jungen Männern der Eintritt gestattet sei, die durch Alter und unzureichende Vorkenntnisse nach den bestehenden Vorschriften von den Staatsseminaren ausgeschlossen sind. Solche Anstalten will er sowohl vom Staate, wie von Privaten, jedenfalls mit Unterstützung des Staates gegründet wissen. Er hält es sogar für sehr wünschenswerth, daß diese Nebenseminare mit den Staatsseminaren so vereinigt werden, daß die Zöglinge beider von denselben Lehrern unterrichtet werden und zusammenwohnen. Selbstverständlich hat er aber auch nichts dagegen, wenn Geistliche und Lehrer auf ihre Hand solche Nebenseminare errichten.

I. Zweck der Privatseminare. Sie sollten alle Supplemente für die vorhandenen oder ganz fehlenden Staatsseminare sein. Und dies sind sie in zweifacher Weise gewesen, nemlich entweder bloß in quantitativer, oder, was aber nur bei den wenigsten der Fall war, auch in qualitativer Hinsicht. So lange es noch an der ausreichenden Zahl von Lehrern für die Volksschulen fehlte, gebot es die Noth, in Privatanstalten wenigstens eine nothdürftige Vorbildung zu geben. Und so lange der Begehr nach Lehrern noch größer war, als die Zahl der in den Staatsanstalten ausgebildeten Lehrer, so lange konnte es sogar ein rentables Geschäft sein, Privatseminare zu unterhalten, in denen der Abfall der Hauptseminare schnell und billig zur Ablegung einer Prüfung zurecht gestutzt wurde.

Einzelne Privatseminare aber giengen aus dem Bedürfnisse hervor, in qualitativer Hinsicht einen Mangel in der Lehrerbildung zu ersetzen. Derartige Anstalten sind mir nur zwei und zwar in Süddeutschland bekannt. Es sind die Armenschullehrerseminare zu Beuggen und zu Lichtenstern. Beide haben nicht den Mangel an Lehrern überhaupt ersetzen, sondern vielmehr solche Lehrer erziehen wollen, welche in erbarmender Liebe um des Herren willen auch in solchen Schulen und Gemeinden arbeiten möchten, in denen der Lohn ein kärglicher, der Erfolg durch die Armut erschwert ist, und in welche daher die in den gewöhnlichen Seminaren gebildeten Lehrer nicht gehen mögen. Es sollte dies von ihnen als ein Dienst der inneren Mission, als ein Werk in der Liebe Christi angesehen werden. Dies wurde daher auch für die Qualität des Unterrichtes im Seminar maßgebend, sowie für den Geist des Hauses, indem als Grundzug in der Erziehung der meist dem Handwerkerstande angehörenden jungen Leute die erlösende Heilandsliebe zur Ausprägung im Lernen und Leben gebracht wurde.

Ebenso hat auch der Seminardirector Köhler in seiner oben angeführten Schrift nicht bloß die numerische Ergänzung des Lehrerbedürfnisses im Auge gehabt; er will vielmehr ein Moment, welches nach seiner Ansicht in der Seminarlehrerbildnng nicht zu seinem vollen Rechte kommt, ergänzen. Aehnlich wie Curtman in seiner „Reform der Volksschule" geht er davon aus, daß „es für die Schulen von Gewinn sein werde, wenn Männer, denen die erziehende Leitung der Schule übertragen werden soll, ehe sie diese ihre specielle Berufsbildung beginnen, gereiftere Erfahrung sammeln und

praktisch im Leben durchgebildet würden." Ohne aber mit Curtman zu fordern, daß jeder, welcher in ein Seminar aufgenommen werden wolle, vorher persönlich seiner Militärpflicht genügt haben müße, „möchte er doch, daß die Zöglinge der Seminare sich von dem Streben nach scheinbarer Vornehmheit, von dem Vorurtheile, durch etwas mehr Wissen rücke man in eine ganz andere Schichte der menschlichen Gesellschaft ein, losmachen und überhaupt reifere Weltanschauung erlangen." Daher schlägt er vor, daß gewesene Expedienten, strebsame Handwerker, bei welchen durch frühere Erziehung ein guter Grund gelegt oder die auch nur durch die Schule des Schicksals erweckt und angeregt worden seien, bei gereifterem Alter in die Lehrerbildungsanstalt eintreten." Es bleibe, sagt er, ein Uebelstand, daß junge Männer von 19 und 20 Jahren schon einer großen Kinderschaar und einer ganzen Schulgemeinde gegenüber eine moralische und pädagogische Auctorität repräsentiren sollen, die sie nach naturgemäßer Entwicklung füglich nicht haben können. Die Beseitigung dieser Mängel werde sich am ehesten an den Aspiranten des Lehrerberufs ermöglichen, welche bei Antritt ihres Bildungscursus ein höheres Alter erreicht, im Leben sich orientirt, mancherlei Lebensverhältnisse kennen gelernt haben. Für solche sollen die Nebenseminare dienen. Dadurch soll zugleich das Bedürfnis in ausreichender Weise und zwar ohne größeren Kostenaufwand befriedigt werden, da diese Anstalten entweder mit Staatsseminaren verbunden oder als Privatanstalten, etwa mit mäßigem Staatszuschuß, errichtet werden könnten. Schon der Umstand, daß diese Idee im Königreich Sachsen nicht verwirklicht worden ist, zeigt, daß sie keinen Anklang gefunden hat. Ich spreche wohl nur allgemeine Erfahrungen aus, wenn ich gegen Köhlers Vorschläge Folgendes in Kürze geltend mache: 1. Man gebe der Vorbildung, dem Unterrichte und der Erziehung der jungen Leute in den Staatsseminaren eine solche Richtung, daß scheinbare Vornehmheit, eitles Wissen und Dünkel dadurch nicht befördert werden, sondern die Zöglinge in die Anschauungen und Lebensweise sich hineingewöhnen, in denen sie als Kinderlehrer stehen und sich wohl fühlen sollen. 2. So gut, als der 17jährige Secondlieutenant den 20—24jährigen Soldaten gegenüber seine Auctorität behaupten kann und soll, wird es wohl auch der 21jährige Lehrer unter Kindern vermögen, zumal ihnen in der Regel nur 6—9jährige und zwar unter Aufsicht eines Revisors oder Inspectors, der als väterlicher Freund dem Unerfahrenen zur Seite stehen soll, anvertraut werden. In einzelnen Ländern, z. B. in Württemberg, Bayern und in einzelnen Provinzen Preußens, z. B. in Schlesien, werden ja die jungen Lehrer nur Adjuncten und sind daher nicht selbständig. 3. Unter Umständen mögen junge Leute, die andere Berufsarten erwählt haben, sich für das Lehrfach ganz gut eignen. Ich kenne auch einzelne Beispiele. In Preußen hat das Unterrichtsministerium solchen den Eintritt in das Lehramt möglich gemacht. Solche junge Leute aber, welche mit dem erwählten Berufe unzufrieden sind, geradezu einladen, Lehrer zu werden, würde der Schule eine Menge bedenklicher und abgenutzter Subjecte zuführen. Das höhere Alter allein macht es nicht; ein gut erzogener 20jähriger Seminarist kann einen 30jährigen Menschen, der mancherlei Lebensverhältnisse durchgemacht hat, an Einsicht, wie sie dem Lehrer noththut, weit übertreffen. Bei wem wirklich entschiedene Liebe zur Schule in späteren Jahren erwacht, der wird, wenn ihm sonst die Tüchtigkeit in Charakter und allgemeiner Bildung innewohnt, auch den Weg zur Vorbereitung finden; so dünn gesäet sind, Gottlob, die Geistlichen und Lehrer nicht, die fähig und gewilligt sind, einen solchen Schiffbrüchigen in den Schulhafen hinein zu lootsen. Es stände aber in der That um die Seminare und um die Schule schlecht, wenn sie von solchen vom Schicksale Verschlagenen ihre Rettung erwarten müßten und genöthigt wären, diese in Nothhäfen zu sammeln und eine Hoffnungsschaar für eine bessere Schulzukunft aus ihnen zu bilden. 4. Weder ein großer noch ein kleiner Staat darf sich heutzutage mit Mittellosigkeit entschuldigen. Wo Tausende und Millionen für allerlei industrielle und mercantile Zwecke, für Theater, Sänger- und

Turnfeste ausgegeben werden, da muß noch viel mehr dafür gesorgt werden, daß die ausreichende Zahl von Schullehrerseminaren eingerichtet werden.

II. Geschichtliches und Statistisches.

Die Privatseminare sind im ganzen älter als die Staatsseminare, deren viele aus ihnen hervorgegangen oder an ihrer Stelle zur besseren Vorbereitung für den Lehrerberuf gegründet worden sind. Daher steht die Zahl beider im umgekehrten Verhältnisse; je weniger öffentliche, desto mehr Privatanstalten, je mehr und vollkommener jene, desto mehr haben diese abgenommen, bis sie in einzelnen Staaten und Landestheilen ganz verschwunden sind. Als am Anfange dieses Jahrhunderts das Bedürfnis, tüchtige Lehrer zu haben, erwachte und es nur sehr wenige Staatsseminare gab, da begann die Blütezeit der Privatseminare. Vom J. 1811 an finden wir in allen Provinzen Preußens solche Anstalten. Manche giengen bald wieder ein, andere traten an ihre Stelle, um vielleicht auch nur ein kurzes Dasein zu fristen. Wieder andere befestigten sich innerlich und äußerlich und wirkten Jahrzehnte in Segen, bis sie entweder selbst in Staatsseminare verwandelt oder solche an anderen Orten errichtet wurden oder die Gründer starben. Beckedorff, welcher a. a. O. ihnen ein besonderes Gedenkblatt gewidmet hat, rühmt die gesegneten Erfolge, welche die meisten dieser im Stillen wirkenden Anstalten gehabt haben und hebt besonders die aufopfernde Liebe und Sorgfalt hervor, mit der die Vorsteher derselben, in der Regel Geistliche, diese Anstalten in uneigennütziger Weise geleitet haben. Es ist wohl namentlich in gegenwärtiger Zeit nicht überflüssig, darauf hinzuweisen, daß es Prediger waren, welche in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts es sich haben angelegen sein lassen, tüchtige Lehrer für die Schule heranzuziehen. An den meisten Orten standen Organisten und Lehrer allerdings ihnen treu zur Seite und leiteten die musikalische Ausbildung, aber jene waren doch die Seele der Anstalten. Die äußere Einrichtung war meist sehr ärmlich, so diente z. B. in Fritzow bei Cammin die Wohnstube des Pastors als Unterrichts- und Arbeitszimmer für 30 Zöglinge. Das Nähere s. bei Beckedorff und Harnisch. Bloß das sei bemerkt, daß die meisten derartigen Anstalten in der Provinz Sachsen bestanden. Es werden deren von Beckedorff 18 angeführt; jedoch behauptet Harnisch, daß die Hälfte von ihnen gar nicht existirt habe. Ende der 30er Jahre sehen wir die meisten verschwinden; in der Provinz Sachsen dauerten als Anstalten mit 40—60 Zöglingen die zu Groß-Treben bei Torgau und zu Eilenburg fort; aber auch diese sind eingegangen und neben einem kleinen Seminar in Bibra, Reg.-Bezirk Merseburg, welches jüngeren Ursprunges ist, besteht als einziges großes Privatseminar in Preußen nur das zu Alt-Döbern in der Provinz Brandenburg. Vom Superintendenten Köthe im Anfange der 20er Jahre gegründet, besteht es unter seines Stifters Leitung heute noch als eine wohl organisirte Anstalt mit besonderen Lehrern und einem Staatszuschusse von 800 Rthlr.

Im Königreiche Sachsen bestanden Privatseminare in Verbindung mit Bürgerschulen, aber zugleich mit besonderem Unterrichte. Solche waren z. B. in Pirna und Zittau. Auch Dinter hatte als sächsischer Landgeistlicher ein kleines Seminar zu Ritscher und später zu Görnitz. Die anderen Staaten Norddeutschlands scheinen, wenigstens nachdem die Volksschullehrerbildung in Staatsseminaren organisirt war, keine Privatseminare gehabt zu haben, weil sich das Bedürfnis durch die vom Staate errichteten Anstalten ganz befriedigen ließ.

In Süddeutschland sind von jeher weniger Privatseminare, als in Norddeutschland gewesen. In der Zeit, wo die Staatsanstalten noch nicht bestanden oder dem Bedürfnisse nicht genügten, wurden bei Lehrern und Geistlichen einzelne Incipienten vorbereitet, welche hie und da in solcher Anzahl sich zusammenfanden, daß eine Art kleiner Seminare entstand. So war es früher in Württemberg; jetzt sind dort drei Privatseminare: Tempelhof, Lichtenstern, Kirchheim. Bayern hat die genügende Zahl von Staatsseminaren, ebenso Baden. (Vgl. Bd. I S. 397, 439.) In Oesterreich sind Privatseminare nur bei den Evangelischen zu finden, welche in solchen An-

stalten für ihre Schulen zu sorgen haben. Bekannt sind die zu Oberschützen und Oedenburg in Ungarn, welche selbst von Mähren, Ober- und Niederösterreich aus besucht werden. Die bemittelteren Zöglinge suchen jedoch ihre weitere Ausbildung auf deutschen Seminaren.

III. Ist es wünschenswerth, daß Lehrer in Privatseminaren ihre Vorbildung erhalten?

Wer Obiges gelesen hat, wird vielleicht sagen, diese Frage sei überflüssig. Weil die Privatseminare bloß Hülfsanstalten seien, so werden sie sich von selbst auflösen, sobald Veranstaltungen seitens der Regierungen getroffen seien, durch welche für die Bedürfnisse an Lehrern ganz und genügend gesorgt werde; seien die Privatanstalten nicht gut genug, so möge die Behörde aus ihren Mitteln bessere gründen und dadurch jenen Nothseminaren das Material entziehen. Leider hat aber die Erfahrung bewiesen, daß Privatseminare z. B. in der Provinz Sachsen ein sehr zähes Leben hatten und zum großen Nachtheile des Schulwesens trotz mannigfacher Versuche der Behörden, sie aufzuheben, ihre Existenz fristeten. Harnisch sagt a. a. O., daß in Weißenfels oft 40 Aspiranten, die nicht im Seminare gewesen, zur Prüfung gekommen seien, während die Zahl der Abiturienten nur 20 betragen habe, und daß gute Köpfe Nebenwege eingeschlagen und nur die schwächeren des Seminars sich bedient haben, weil sie weniger als jene hoffen konnten, zum Ziele zu kommen. In Privatseminaren, wie sie meistens sind, kommt man in kürzerer Zeit durch, bereitet sich nothdürftig vor, ohne aber die tüchtige theoretische und praktische Durchbildung zu erhalten, welche Aufgabe der eigentlichen Seminare ist. Die staatlichen Prüfungen können nur Wissen und Fertigkeit untersuchen, aber nicht verhindern, daß eine Menge von Leuten in das Schulamt kommt, welchen die rechte Gesinnung fehlt, ohne welche christliche Erziehung nicht möglich ist. Auch müßen alle die Befähigung erhalten, welche eben nur nothdürftig den Anforderungen genügen. Daß aber so eine größere Anzahl mittelmäßig vorbereiteter Leute in die Schulen kommt, kann diesen unmöglich frommen. Auch finden sich in solchen Landestheilen, wo der Zudrang zu den Seminaren stark ist und daher die wenig befähigten nicht zur Aufnahme kommen können, Präparanden genug, welche Privatseminare als Nothbrücken benutzen, um zum Ziele zu kommen. Das ist ebenfalls ein Nachtheil für die Schulen, denn sie erhalten dadurch Lehrer, die ihr Gedeihen nicht fördern. Es liegt im Interesse des Volksschulwesens, daß nicht ausreichend begabte Aspiranten vom Lehrfache ausgeschlossen bleiben. Wer wiederholt die Aufnahmeprüfung nicht besteht, dem darf kein Nebenweg ins Schulfach geöffnet werden.

Dem Staate steht leider nicht der Einfluß zu, die Lehrkräfte der Privatanstalten so auszuwählen, die ökonomische und häusliche Einrichtung und erziehliche Einwirkung so zu ordnen, daß das Interesse der Zöglinge in pecuniärer, gesundheitlicher, sittlicher und wissenschaftlicher Hinsicht in jeder Weise gewahrt wäre. Manches Privatseminar war eine melkende Kuh, um nicht zu sagen, eine Blutpresse.

Das preußische Unterrichtsministerium hat erst noch im J. 1854 den Wunsch ausgesprochen, daß durch geeignete Geistliche und Lehrer kleine Privatseminare neben den staatlichen Anstalten errichtet werden möchten, um auch solchen Leuten, die nach den bestehenden Vorschriften sich zur Aufnahme in letztere nicht melden dürfen und doch sonst für das Schulfach wohl qualificirt sind, eine geordnete Vorbereitung zu gewähren. Wenn die Grundlage eine christliche, der Unterricht und die körperliche, wie geistige Pflege zweckmäßig ist, wenn die ganze Arbeit uneigennützig geschieht und bei der Aufnahme eine strenge Sichtung stattfindet, die Zahl der Zöglinge auch stets gering ist, so kann die Arbeit für den Einzelnen und das Ganze von Segen sein. Doch müßen die Behörden die Concession bloß auf Kündigung ertheilen, um sie zurückziehen zu können, sobald die Anstalt nachtheilig zu werden droht. Es wird daher alles auf die Persönlichkeiten, welche an der Spitze des Unternehmens stehen, ankommen. Wenn lauter Zeller, Köthe

und Völter Lehrerseminare errichten, so ist den Schulen, in denen die Zöglinge angestellt werden, nur Glück zu wünschen. *) **Bock.**

Privatstudium. Der Fortschritt der historischen und der sogenannten exacten Wissenschaften hat allmählich dazu geführt, denselben auch eine größere Geltung für den höheren Schulunterricht einzuräumen und demgemäß sowohl die Zahl der Gegenstände zu vermehren als auch die Thätigkeit der Schüler für diese Fächer stärker in Anspruch zu nehmen. Diese vielfach beklagte, aber durch die Entwicklung der Wissenschaften bedingte Thatsache barg die doppelte Gefahr in sich, daß die Arbeitskraft der Jugend zersplittert und daß die Schüler durch die Masse des Bildungsstoffes zu sehr beansprucht und an freier Kraftübung verhindert werden könnten. Während demnach die Schulbehörden darauf bedacht waren, diesem Bedenken gegenüber die Bildungswege zu vereinfachen und zu vertiefen und unter Beschränkung der Wissensmenge die Einheit der Bildung zu sichern, wies andererseits die Lehrerwelt in vielfachen Kundgebungen auf die Nothwendigkeit hin, den Schülern Raum und Anleitung zu selbstgewählter Thätigkeit zu gewähren. Man erinnerte sich frühzeitig der großen Erfolge, welche auf den sächsischen Fürstenschulen durch die nachdrückliche Pflege des Privatstudiums erreicht wurden; und die Behörden suchten ähnliche Bestrebungen an anderen Gymnasien (so namentlich in Danzig durch Meineke und in Wittenberg durch Spitzner, beide Zöglinge der Pforte) möglichst zu fördern und in weiteren Kreisen heimisch zu machen. Vergl. den Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 11. April 1825 und die Programme des Gymnasiums in Wittenberg von Spitzner aus den Jahren 1826 und 1841. Die nachfolgenden Schwankungen über Ziel und Ausdehnung der Gymnasialstudien lenkten indes von der eingeschlagenen Richtung ab, bis von neuem und mit verdoppelter Gewalt sich die Ueberzeugung Bahn brach, daß die Zerstreuung der schlimmste Feind aller Geisteserziehung sei, und daß demnach, wenn auch mit theilweis veränderter Methode und namentlich mit größerer Betonung des geschichtlich-sittlichen Gehalts, die alten Sprachen und die alte Literatur den Kern und Mittelpunct des Gymnasiallehrplans bilden müßen. Hieraus ergab sich die weitere

*) In Württemberg hat sich im allgemeinen ein günstigeres Urtheil über die Privatseminare gebildet. Die Leistungen ihrer Zöglinge im Wissen mögen durchschnittlich etwas geringer sein; aber in Betreff der Gemüths- und Willensbildung, sowie in Berücksichtigung der Individualität kann bei einer kleineren Zahl von Zöglingen, wie sie gewöhnlich in Privatseminaren ist, manches geschehen, was in starkbevölkerten Staatsseminaren nicht möglich ist. Wenn man die Concession nur tüchtigen Männern giebt, wenn man den Privatanstalten zur Pflicht macht, von ihren Zöglingen die gleiche Dauer der Bildungszeit zu verlangen, und sodann ihre Abiturienten zugleich mit den Zöglingen der Staatsseminare und nach dem gleichen Maßstab prüft, dann fallen die meisten Nachtheile, die man befürchtet, von selbst weg. Die Frage fällt wenigstens mit der allgemeinen Frage nach der Berechtigung der Privatschulen zusammen (vgl. z. B. den Art. Erziehungsanstalten). Es können unter den Lehrern und Geistlichen eines Landes Männer sein, die nach Gesinnung und Charakter, wie nach Kenntnissen und praktischem Geschick sich zur Bildung junger Lehrer sehr gut eignen, aber aus irgend einem Grunde eine Stellung an einem Staatsseminar nicht haben oder nicht wollen; ihnen außerhalb der Staatsmaschine freien Spielraum für ihre Thätigkeit zu lassen und die Concurrenz mit den öffentlichen Anstalten zu gewähren, liegt im Interesse des Ganzen; der Staat wird vermöge der Mittel, die ihm zu Gebot stehen, in Bezug auf die Zahl und die Qualität namentlich der Fachlehrer seine Seminare leicht in den Stand setzen können, diese Concurrenz wohl zu bestehen. Dann kann aber auch in den Staatsseminaren eine Zeitlang eine einseitige Richtung vorherrschen, die einem Theil des Volkes, z. B. dem religiöseren, zum gerechten Anstoß gereicht, und in diesem Falle wäre es eine Forderung der Gerechtigkeit und der Freiheit, daß Privatanstalten gestattet würden, in welchen diejenigen, die eine Bildung in anderem Geiste wünschen, sie suchen könnten. Endlich aber kann auch das Bestehen von Privatseminaren aus dem Grunde willkommen sein, weil die öffentlichen zur Deckung des Bedürfnisses nicht ausreichend sind; solchen gegenüber ein Monopol für die Staatsseminare ansprechen, hieße die allgemeinen Interessen gefährden. D. Red.

Folge, daß es darauf ankomme, die Schüler zu privater Thätigkeit insbesondere für die Classiker anzuregen, und man bemühte sich, durch Schriften und durch mündliche Verhandlungen mit Fachgenossen dieser Ansicht Nachdruck zu geben, die entgegenstehenden Bedenken zu beseitigen und methodische Gesichtspuncte für die bezeichnete Privatthätigkeit festzustellen. Vergl. M. Seyffert, das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung, Brandenburg 1852; Heiland, Progr. des Gymnasiums in Oels, 1853; Derselbe in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1854, S. 273—286 und 1856, S. 78—80; Schrader, Anleitung zum Privatstudium, Progr. des Gymnasiums in Sorau, 1855; Rehdantz, Themata zu schriftlichen Privatarbeiten für die oberen Classen eines Gymnasiums, Progr. des Gymnasiums in Halberstadt, 1856; Verhandlungen der 16. Philologenversammlung in Stuttgart im J. 1856 (Neue Jahrbb. für Phil. und Päd., Bd. 76, S. 40—43); desgl. der 23. Philologenversammlung zu Hannover 1864 (Neue Jahrbb. Bd. 92, S. 159—179 und 216—226); Verhandlungen der 15. westfälischen Directorenconferenz, 1863, S. 3—30; desgl. der 4. Directorenconferenz der Provinz Preußen, 1865, S. 62—88.

Die Nothwendigkeit eines geordneten Privatstudiums in den oberen Classen unserer höheren Schulen, insbesondere der Gymnasien, ergiebt sich aus dem doppelten, aber in sich eng verbundenen Zwecke desselben. Es ist erstens nicht möglich, durch den Schulunterricht und die von ihm unmittelbar abhängigen häuslichen Arbeiten den Schülern diejenige Fülle des Wissens und der Anschauung zuzuführen, deren sie zur Erreichung des Bildungsziels unbedingt bedürfen. Selbst die zweckmäßig geleitete Lectüre der alten Classiker, welche das gesammte Verständnis des Schriftstellers und nicht etwa lediglich seiner sprachlich-grammatischen Seite im Auge hat, darf verhältnismäßig nur langsam fortschreiten; sie vermag also weder die Schüler mit der alten Literatur in dem erforderlichen Umfange bekannt zu machen, noch in den Bau und Schatz der alten Sprachen in dem Grade einzuführen, dessen sie zum formalen und ästhetischen Verständnis der Schriftwerke oder für die eigenen schriftlichen Uebungen namentlich im Gebrauch der lateinischen Sprache bedürfen. Außerdem wird durch diese statarische Lectüre in den meisten Fällen, namentlich wo es sich nicht um kleine Gedichte, sondern um Werke von einigem Umfange handelt, der Gesammtüberblick über dieselben sehr erschwert und der berechtigte Genuß der Schüler verkümmert, ein Mangel, welcher nur unvollkommen durch die an sich unentbehrlichen Wiederholungen am Schluß der Erklärung ersetzt werden kann. Wäre aber ferner eine ausreichende Ueberlieferung der Literatur- und Sprachkenntnis innerhalb des eigentlichen Classenunterrichts auch wirklich möglich, was aber in Abrede gestellt ist, so würde zweitens dieses Verfahren nicht räthlich sein; denn es würde die jugendliche Kraft wesentlich nur zur Aufnahme des Unterrichtsstoffs in Anspruch nehmen, ohne derselben zu eigner Thätigkeit und zu ihrer geistigen Befreiung Gelegenheit und Anleitung zu gewähren. Alle Erziehung muß aber die geistige Freiheit und Selbständigkeit des Individuums als oberstes Ziel festhalten, und es ist von der äußersten Wichtigkeit, daß der Zögling die ersten wichtigen Schritte zu dieser Freiheit noch unter dem wachsameren Auge des Lehrers thue, dessen Wort ihn vor Abirrungen bewahren und zeitig genug über den Unterschied zwischen wahrer Selbstbefreiung und Regellosigkeit aufklären kann. Daß dieser Uebergang von strenger Leitung zur Selbstbestimmung, vom Zwange zur wohlverstandenen und freierwählten Norm, von der Abhängigkeit zur selbständigen Thätigkeit häufig ganz der Universität überlassen wird, das führt eben die sittliche und geistige Verirrung und Verkommenheit vieler Jünglinge herbei, welche die Schule soeben noch mit den besten Hoffnungen entlassen hat. Die selbständige Thätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wissens und zur Förderung ihrer Selbstbefreiung aufzurufen, das also ist der Zweck des Privatstudiums und hierin liegt zugleich seine Nothwendigkeit ausgesprochen. Der thatsächlich erhobene Einwand, daß doch das Gymnasium seine Pflicht nicht völlig erfülle, wenn die Schüler neben den Aufgaben

der Schule noch andere Forderungen zu erfüllen hätten, zerfällt hiernach in sich; die geistig und sittlich erziehende Thätigkeit des Lehrers und der Schule darf sich nicht auf die unmittelbaren Classenleistungen beschränken, sondern sie nimmt auch auf die weiter und höher liegenden Ziele, auf die gesammte Bildung des Zöglings und auf dessen Entwicklung zur berechtigten geistigen Freiheit Rücksicht, ja alle ihre Maßnahmen haben nur so weit Berechtigung, als sie sich zu diesem obersten Ziele strecken. Oder wozu sonst machten wir die Schüler überhaupt mit der Regel bekannt, als um sie zur selbständigen Anwendung derselben zu befähigen? wozu wären wir schließlich bestrebt, sie von den Thatsachen zu den Ideen zu führen, als um sie mittels dieser durchsichtigen, aber ewigen Formen zur Ordnung und freien Verwendung der Wissensmasse zu befähigen?

Zur Erweckung der Selbstthätigkeit des Schülers bietet freilich eine jede Schulwissenschaft Raum und Mittel, und der einsichtige Lehrer wird auch gewiß denjenigen Schüler, welcher sich mit besonderer Vorliebe oder Begabung in seinen Privatarbeiten der Mathematik, den Naturwissenschaften oder den neueren Sprachen zuwendet, nicht wider dessen Neigung in das Gebiet des Alterthums bannen, falls nur sonst die Schulforderungen von demselben erfüllt werden. Vielmehr ist es hier eben die Aufgabe, den **berechtigten** individuellen Neigungen der Schüler nachzugehen und sie **innerhalb** ihrer Natur zu leiten. Allein einerseits ist eine ausgesprochene Begabung der Schüler für einen besondern Wissenszweig im ganzen viel seltener, als man theoretisch anzunehmen versucht sein möchte, und andererseits empfiehlt sich im allgemeinen und bei der großen Mehrzahl der Schüler die alte Literatur für ihre Privatthätigkeit aus überwiegenden Gründen. Zunächst ist schon oben bemerkt, daß neben der nothwendig beschränkteren und langsameren Erklärung der Schriftsteller innerhalb der Classe eine ergänzende und zusammenfassende Lectüre noththue, und ebenso ergiebt sich aus dem Gesagten, daß bei dem gegenwärtig gestiegenen Gewicht der übrigen Schulfächer die alten Sprachen das Verlorene auf andere Weise einbringen müßen. Dies gilt namentlich in Bezug auf das leichte Verständnis der Classiker und die hiermit verbundene Kenntnis des antiken Wörterschatzes, und fast noch mehr in Bezug auf die Fertigkeit im Lateinschreiben, welche auch bei der umsichtigsten Methodik des Stilunterrichts einer ausgebreiteten Lectüre des Cicero, Livius und einiger römischen Dichter nicht entbehren kann. Vielmehr läßt sich sogar erweisen, daß ohne diese Belesenheit und die dadurch erzielte Gewöhnung an das fremde Idiom die neuerdings so ausgebildete Methode des lateinischen Stilunterrichts mit ihrer fast peinlichen Berücksichtigung des correcten Sprachgebrauchs Gefahr läuft, nur zu einer einseitigen und wenig belebenden Handhabung bestimmter Formen und Wendungen der Rede zu führen. Was sich sonst noch für die Bevorzugung der alten Literatur bei dem Privatstudium sagen läßt, die größere Durchsichtigkeit und Vollendung ihrer Form, die Einfachheit und eben deshalb die bedeutendere Wirksamkeit ihres Ideengehalts und die exactere Durchbildung und Handhabung ihrer Grammatik und Rhetorik, — das alles bedarf für den kundigen Schulmann keiner weiteren Ausführung. Alle diese Gründe haben seit langem und trotz aller Anfechtungen mit immer klarerer Ueberzeugung dazu geführt, die alten Sprachen in den Mittelpunct des Gymnasialunterrichts zu stellen; und diese Stellung wird gegenwärtig noch mehr durch die Erwägung befestigt, daß sie bei der Fülle und Vielseitigkeit des in der alten Literatur gebotenen pädagogischen Materials allein geeignet sind, inmitten der vermehrten und an sich berechtigten Forderungen der übrigen Schulwissenschaften die gefährdete Einheit der Jugendbildung zu sichern. Es mag hier gegenüber dem Einwande, daß doch für den deutschen Schüler die deutsche Literatur eine besondere Pflege auch durch das Privatstudium erheische, nur noch bemerkt werden, daß es hierzu besonderer und genau gegliederter Veranstaltungen nicht bedarf. Wenige Winke des kundigen Lehrers und eine im ganzen vorsichtige, aber von jedem Eingreifen in das Einzelne absehende Leitung werden hier genügen, um, soweit dies die Schule

überhaupt vermag, die Jugend vor Abwegen zu bewahren und derselben zugleich den Genuß an den vaterländischen Dichtungen unverkümmert und frisch zu erhalten.

Wird nun auch der Nutzen, ja die Nothwendigkeit eines so begrenzten Privatstudiums nicht in Zweifel gezogen, so ist doch von besorgten Schulmännern wiederholt das Bedenken geltend gemacht, woher für dasselbe die Zeit gewonnen werden solle, da doch die Schule selbst mit ihren unmittelbaren Forderungen die Arbeitskraft ihrer Zöglinge vollauf, ja fast über Gebühr in Anspruch nehme und eine weitere Steigerung der Last nur zum entschiedensten geistigen und körperlichen Nachtheile für dieselben ausschlagen könne. Allein die so formulirte Frage enthält schon selbst die genügende Antwort: die Schulforderungen dürfen eben bei einer einsichtigen Unterrichtsertheilung die Kräfte der Schüler nicht in dem angegebenen Maße anspannen, und dies kann sehr wohl geschehen, ohne daß man hinter dem Ziele der Gymnasialbildung irgendwie zurückbleibt. Es ist hier nicht der Ort im einzelnen zu erörtern, wie viele häusliche Arbeit den Schülern auf allen Altersstufen durch eine energische und das Bildungsmaterial gründlich ausbeutende Methode innerhalb der Schulstunden erspart werden kann und soll. Allerdings muß aber betont werden, daß noch immer ein Theil der Lehrerwelt die Unterrichtsstunden statt zur wahrhaften Geistesgymnastik allzusehr zum Aufgeben, zur Controle und zum Abfragen der häuslichen Arbeit benutzt, was freilich äußerlich bequemer, aber um so unergiebiger und für die Weckung der geistigen Kraft nachtheiliger ist und, worauf es hier besonders ankommt, die häusliche Arbeitszeit der Schüler viel stärker beansprucht. Wird dagegen die Einübung des angemessen beschränkten grammatischen Lehrstoffs, eine rationelle Anleitung zur Präparation und zur Kenntnis des fremden Wörterschatzes, eine verständnisvolle Auffassung der geschichtlichen Thatsachen und der geographischen Verhältnisse, endlich eine klare, auf Anschauung, Vergleichung und Durchübung beruhende Erkenntnis der mathematischen Lehrsätze durch die allerdings angestrengte Thätigkeit des Lehrers wesentlich in der Unterrichtszeit selbst vollzogen, so wird hiedurch der Schüler, abgesehen von seiner sicherern Förderung, vieler häuslicher und zwar hauptsächlich gerade solcher Arbeit überhoben, welche ihres überwiegend mechanischen Charakters halber die Kraft besonders lähmt und verzehrt. Hierneben ist aber auch rücksichtlich der lateinischen und deutschen Aufsätze und der schriftlichen mathematischen Arbeiten ein weiterer Zeitgewinn nicht nur ohne Beeinträchtigung, sondern sogar mit Förderung des Unterrichtsergebnisses angänglich. An den meisten norddeutschen Gymnasien ist nämlich von den Primanern monatlich ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz zu liefern, gerade diese Aufsätze erfordern aber einen um so größeren Aufwand an Zeit und Kraft, je schwerer den Schülern solche Productionen fallen. Tritt nun statt dessen ein monatlicher Wechsel zwischen der Ablieferung des deutschen und lateinischen Aufsatzes ein, so wird hierdurch nicht nur selbstverständlich die Hälfte der betreffenden Zeit erspart, sondern Lehrer und Schüler gewinnen den weiteren Vortheil, daß nach je achtwöchentlichen Zwischenräumen ein wirklicher Fortschritt der Schüler in der schriftlichen Darstellung viel sicherer gefordert und beurtheilt werden kann. Sollte aber ein so langer Abstand für die lateinischen Schreibeübungen bedenklich erscheinen, so steht nichts entgegen, daß in der Zwischenzeit von den Primanern eine kürzere und leicht zu bewältigende Arbeit über einen geschichtlichen Gegenstand oder eine allgemeine Sentenz geliefert wird. Außerdem wird die Production in beiden Sprachen dem Schüler leichter werden, zu genügenderen Ergebnissen führen und überdies mit dem Privatstudium sich unmittelbarer berühren, wenn die Themata zu den Aufsätzen in Beziehung zu vorgängiger Lectüre gesetzt werden. Bei den häuslichen mathematischen Arbeiten ist aber eine Zeitersparnis wenigstens insofern zuläßig, als die Aufgaben unter möglichster Vermeidung ausgedehnter und zeitraubender Rechnungen auszuwählen sind. Endlich könnte noch in Frage kommen, ob die namentlich an den sächsischen Fürstenschulen üblichen unterrichtsfreien Studientage sich auf die übrigen Gymnasien übertragen lassen. Unbedenklich und leicht ausführbar ist indes

diese Einrichtung nur an geschlossenen Anstalten (Alumnaten); möglich vielleicht auch bei den Gymnasien der kleineren Städte. Jedoch wird die Entscheidung hierüber wesentlich von den localen Verhältnissen abhängen, und unbedingt nöthig sind die Studientage für das Privatstudium nicht, da auch durch die vorhin angegebenen Mittel ausreichende Zeit und Kraft für dasselbe gewonnen wird.

Mit wenigen je nach den Umständen zu gestattenden Ausnahmen wird das Privatstudium auf die Prima und die oberste Abtheilung der Secunda zu beschränken sein. Denn abgesehen von der Fürsorge für die körperliche Entwicklung der Schüler soll ihre Unterrichtsförderung in den übrigen Classen so wesentlich durch die Lehrer und die Lehrstunden unmittelbar erfolgen, daß zu einer geregelten Privatthätigkeit für sie weder Raum noch Anlaß bleibt. Auch sind jene beiden oberen Classen allein geeignet, um durch allmähliche Einführung in das Privatstudium die Zöglinge zu der freieren wissenschaftlichen Thätigkeit auf der Universität vorzubereiten. Innerhalb dieser Classen wird aber ein bestimmtes, wenn auch eng umgrenztes Maß der Privatthätigkeit von allen Schülern zu fordern sein, falls nicht bei einzelnen sich außergewöhnliche Hindernisse entgegenstellen; und es ist eine ebenso feine als richtige Beobachtung Arnoldts (Verhandl. der Directorenconf. der Prov. Preußen, 1865 S. 77), daß manche sonst fähige aber unfleißige Schüler gerade bei der altclassischen Privatlectüre sich überhaupt zum Fleiße bekehren. Das Private und Freie dieser Thätigkeit besteht also nicht etwa darin, daß dieselbe auch unterlassen werden darf, sondern darin, daß die Schüler selbständig und für sich thätig sind und daß innerhalb gewißer Schranken der Gegenstand, die Art und der Grad dieser Thätigkeit ihrer freien Wahl anheimfällt, wovon noch weiter unten die Rede sein wird.

Aus dem Vorstehenden erhellt schon, daß unter dem bisher empfohlenen Privatstudium hauptsächlich die Beschäftigung mit den altclassischen Schriftstellern zu verstehen ist. Eine zweckmäßige Auswahl unter diesen zu treffen ist nicht schwer: alle diejenigen sind passend, welche sich entweder überhaupt zur Erklärung in den bezeichneten Classen eignen oder welche besonders zur Ergänzung der Schullectüre und zur Förderung des allgemeinen Unterrichtszweckes dienen. Hiernach ist es die Aufgabe des Lehrers, beim Beginn des Unterrichtscursus den Zöglingen die geeigneten Classiker näher zu bezeichnen, so jedoch, daß den Schülern eine gewiße Wahl unter ihnen bleibt, und namentlich dieselben vor Misgriffen zu behüten; denn auch dieses ist eine nicht seltene Erfahrung, daß gerade strebsame Schüler zuweilen geneigt sind, auf das Seltsame, Abgelegene und Allzuschwierige ihre Thätigkeit zu richten. Daß man hierbei auch das sittlich Anstößige unbedingt ausschließen müße, versteht sich von selbst. Sonach genügt die Aufstellung eines freieren Kanon der für jede Classe geeigneten Schriftsteller, von dessen genauer Bestimmung hier um so mehr abgesehen werden kann, als hierüber unter den einsichtigen Schulmännern kein erheblicher Zweifel obwaltet. Nur zwei Gesichtspuncte verdienen hierbei eine besondere Erwähnung. Zuerst ist nämlich mit Nachdruck darauf zu halten, daß Homer und Horaz (von letzterem mindestens sämmtliche Oden und eine angemessene Auswahl aus den übrigen Gedichten) von allen Schülern möglichst vollständig gelesen werden; soweit also der Schulunterricht diese Schriftsteller zu bewältigen außer Stande ist, muß das Fehlende von den Schülern privatim ergänzt werden. Zweitens sind aber die Schüler immer wieder auf das Studium der mustergültigen römischen Dichter als auf ein vorzügliches Mittel hinzuweisen, zu einer lebendigeren Aneignung und freieren Handhabung des lateinischen Sprachidioms zu gelangen.

Neben der Bezeichnung der Schriftsteller ist aber auch eine nähere Anleitung der Schüler zu der fruchtreichsten Art der Privatlectüre unerläßlich. In diesem Bezuge werden dieselben zunächst vor allzuraschem Wechsel in der Wahl der Schriftsteller und noch mehr vor gleichzeitigem Lesen mehrerer Schriftsteller zu warnen sein. Durch beides würde nicht nur der unmittelbare Nutzen für die Förderung der sprachlichen Kenntnisse sehr beeinträchtigt, sondern namentlich auch der Gewinn vernichtet werden,

welcher von den Privatstudien für ein gesammeltes Arbeiten und für die Einheit der Geistesbildung erwartet werden darf. Selbst bei dem nothwendigen Wechsel ist es gerathen, daß die Schüler solche Schriftsteller oder Schriftwerke an einander reihen, welche sprachlich oder sachlich in einem bestimmten Zusammenhange stehen (z. B. Salust. bell. Catil. und Cic. oratt. in Catil. oder in sprachlichem Bezuge eine bestimmte Folge Ciceronischer Reden und Aehnliches). Jedes Schriftwerk ist aber zweimal zu lesen, das erstemal bedächtiger mit gründlicher Erörterung der sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten und wo möglich von schriftlichen Auszügen begleitet, das zweitemal cursorisch, um durch diese Wiederholung des Inhalts und der Redewendungen fester inne zu werden und zugleich um zu dem Genusse des Gesammtüberblicks zu gelangen, der bei dem langsamer fortschreitenden Lesen kaum zu gewinnen ist. Daß sich endlich an die so geordnete Privatlectüre mannigfache schriftliche Arbeiten schließen können, ist ohnehin klar; unter den ebenbezeichneten Auszügen bieten sich hierfür grammatische, lexikalische, phraseologische Sammlungen oder sachliche Zusammenstellungen nach bestimmten Gesichtspuncten, Vergleichungen verwandter Schriftwerke, Schilderungen bestimmter Charaktere oder Zustände auf Grund der vorgängigen Quellenlectüre, zur Abwechselung und Uebung auch Uebersetzungen auserlesener Stellen dar, wogegen die Uebersetzung ganzer Schriftwerke bei dem Schüler leicht in ein mechanisches Arbeiten ausartet und auch zur Benutzung unerlaubter Hülfsmittel verleitet. Nützlich sind namentlich die phraseologischen und sachlichen Sammlungen; unbedingt nöthig ist die Anlegung von Adversarien nicht und jedenfalls wird der Lehrer sich hüten, nach dem äußeren Umfange derselben, der ja auch Täuschungen in sich bergen kann, den Fleiß der Schüler abmessen und beurtheilen zu wollen.

Diese Anleitung und hiermit die Leitung der Privatlectüre überhaupt fällt dem Hauptlehrer der alten Sprachen in der betreffenden Classe anheim; wo sich zwei in diesen Unterricht theilen, wird unter Vermittlung des Directors leicht eine Einigung zu treffen sein. Und hiermit wäre auch die Beantwortung der letzten Frage eingeleitet, ob und inwieweit die Lehrer das Privatstudium der Schüler zu beaufsichtigen haben. Daß dasselbe nicht ohne jede Aufsicht bleiben kann, ergiebt sich aus allem Gesagten; es heißt auch keineswegs die übrigens auf diesem Gebiete nothwendige Freiheit des Schülers verkümmern, wenn der Lehrer sich von Zeit zu Zeit, sei es privatim oder in der Classe selbst, davon überzeugt, was und wie die Schüler gearbeitet haben. Auch wird diese Aufsicht um so weniger empfindlich fallen oder die Selbstthätigkeit der Schüler beinträchtigen, wenn der Lehrer sich hierbei mehr helfend und rathend als tadelnd oder gar strafend verhält, wiewohl ein Vorwurf über Nachlässigkeit und Oberflächlichkeit auch bei dem Privatstudium ganz am Orte ist. Denn das Auge des Erziehers soll über der ganzen Entwicklung seines Zöglings wachen und er würde seiner Pflicht fehlen, wenn er in seiner Sorgsamkeit gerade an dem wichtigen aber gefahrvollen Puncte nachließe, wo der Schüler die ersten selbständigen Schritte in seiner Bildung versucht. Wie weit die Einwirkung des Lehrers gehen soll, das hängt von der jeweiligen geistigen und sittlichen Beschaffenheit der ganzen Classe wie des einzelnen Schülers ab; allgemeingültige Vorschriften lassen sich im einzelnen hierüber nicht geben und sind auch nicht erforderlich, da der umsichtige Lehrer aus seiner Kenntniß der Schüler die sicherste Richtschnur seiner Handlungsweise entnehmen wird (Arnoldt a. a. O. S. 78; Stoy in den Verh. der hannoverschen Philologenvers.). Will man dies schwierig nennen, nun das ganze so schwierige Geschäft des Lehrers theilt sich zwischen Leitung und Entwicklung, zwischen Anhalten zum Gehorsam und Erziehung zur Freiheit, so daß die Misgriffe bei dieser besonderen Aufgabe nicht eben häufiger sein werden, als bei der gesammten Lehrerthätigkeit. Man versuche nur getrost dieses Feld zu betreten und die Hingabe des Lehrers wird bald Früchte zeitigen, die er zu den belohnendsten und reichsten in seinem ganzen Berufsleben zählen wird.

Schrader.

Privatstunden der Lehrer und der Schüler. Es ist eine der wichtigsten und schwierigsten Aufgaben des Leiters einer Schule, darauf zu achten, daß diejenigen, welche in dieselbe eintreten sollen, den Classen zugewiesen werden, für welche sie geeignet sind; nicht minder wichtig und schwierig ist die, am Ende des gesetzmäßig vorgeschriebenen Cursus die Versetzungen aus den niederen Classen in die höheren sorgfältig zu überwachen. Mag er noch so viele Schwierigkeiten, besonders von Seiten der Eltern, zu überwinden haben, er muß die Entscheidung mit gewissenhafter Erwägung des Verhältnisses treffen, in welchem die Kräfte derer, um die es sich handelt, zu den an sie zu stellenden Forderungen stehen; hat er erkannt, quid ferre recusent, quid valeant humeri, so muß er den gefaßten Beschluß seiner Ueberzeugung gemäß fest und ohne Wanken aufrecht halten. Denn es gilt hier nicht etwa bloß das Wohl eines einzelnen Schülers, — obgleich auch schon dieses an und für sich von hoher Bedeutung ist, — sondern es gilt sogar das Gedeihen einer ganzen Classe. Ist bei der Aufnahme und bei den Versetzungen der Schüler das Richtige geschehen, und treten nicht besondere Umstände ein, welche den Schulunterricht beeinträchtigen und hemmen, so ist anzunehmen, daß die auf angemessene Weise zusammengesetzten Classen in stetigem Fortschreiten sich dem ihnen vorgesteckten Ziele nähern und schließlich das Pensum zu Ende führen werden. Freilich werden sich je nach der glücklicheren oder weniger günstigen Begabung, dem größeren oder geringeren Fleiß, der mehr oder minder hervortretenden Gewissenhaftigkeit sehr erhebliche Unterschiede unter den Schülern ergeben; denn alle Schüler gleichmäßig zu fördern, ist für den Lehrer eine in der Sache liegende Unmöglichkeit; ebenso wie es unmöglich ist, sie alle innerhalb einer bestimmten Zeit so weit zu bilden, daß sie den Lehrcursus bis zu einem für die Versetzung noch ausreichenden Grad der Sicherheit durchgearbeitet haben.

Ist in dem Vorstehenden dasjenige bezeichnet, was man mit den Classen im normalen Zustande erreichen kann, ist darin gewißermaßen die ideale Aufgabe ausgesprochen, welche man zu verwirklichen überall bestrebt sein muß, so lehrt die Erfahrung, daß in den allerseltensten Fällen, man kann wohl sagen niemals, alle Schüler gleichmäßig durch die Classen vorrücken. Es ist immer auch in den am besten beschaffenen und sich unter den günstigsten Umständen befindenden Classen eine Anzahl von Schülern vorhanden, welche hinter den übrigen zurückbleibt. Wer will die Gründe für diese Erscheinung insgesammt ermitteln? Kränklichkeit, störende Verhältnisse und Einwirkungen im häuslichen Leben, auffallend geringe Befähigung, unüberwindliche Trägheit, leichtsinniges Wesen sind besonders die von Seiten der Schüler herstammenden Veranlassungen zu deren Zurückbleiben oder wenigstens zu ihrem für einige Zeit unterbrochenen Vorwärtsschreiten; andererseits sind oft selbst die tüchtigsten Lehrer wegen Ueberfüllung der Classen nicht im Stande, diejenige energische Thätigkeit aller oder auch nur der meisten Schüler herbeizuführen, durch welche das Gelingen der Aufgabe bedingt ist, — von menschlichen Schwächen, von Mängeln in der Eintheilung der Pensen, von pädagogischen Verstößen und Versehen, welche die Lehrer begehen, möge hier geschwiegen werden, obgleich auch in ihnen ein nicht geringer Theil der Verschuldung vorhanden ist. Genug, es steht fest, daß gewiße Schüler zurückbleiben und daß schon früh im Cursus mit Sicherheit zu erkennen ist, es werde am Schluß desselben nicht gelingen, sie weiter zu befördern. Ist da nicht zur rechten Zeit eine Hülfe anzuwenden, sobald man einmal die Ueberzeugung gewonnen hat, daß die Schule als solche dem Schaden nicht werde vorbeugen können? Daß in einem derartigen Falle **Privatstunden**, welche den schwachen Schülern ertheilt werden, ein nicht nur nicht abzuweisendes, sondern sogar ein zu billigendes Hülfsmittel sind, wird man nicht bestreiten können, ja es wird Pflicht der Schule sein, den geeigneten Augenblick warzunehmen, um die Angehörigen der Schüler auf dies Hülfsmittel aufmerksam zu machen. Wo diese Hinweisung statt findet und ihr gemäß auf zweckmäßige Weise Abhülfe bereitet wird, da lehrt die Erfahrung in den meisten Fällen, daß man das Richtige ergriffen

habe. Ist demnach die Ertheilung von Privatstunden nicht zu verwerfen, so ergiebt sich aus dem Gesagten, daß diese hauptsächlich dann von wahrhaftem Nutzen sein wird, wenn Schule und Haus sich verständigen und zur passenden Zeit das angemessene Mittel anwenden. Es kann hier von beiden Seiten gefehlt werden. Nicht selten kommt es vor, daß Lehrer entweder in einer gewißen Ungeduld, ihre Schüler rascher gefördert zu sehen, als es vielleicht ihnen selbst gelingen mag, oder auch wohl um sich die Arbeit etwas zu erleichtern, die Eltern zur Anordnung von Privatstunden auffordern; andererseits hoffen auch Eltern, die Ihrigen sicherer vorwärts schreiten zu sehen, als der gewöhnliche Gang der Schule es möglich macht, wenn sie, ohne daß diese es für erforderlich erachtet, durch Privatmittel ihre Sorgfalt bethätigen. Beides kann schädliche Folgen haben, insofern Gefahr vorhanden ist, daß es in den naturgemäßen und einfachen Entwicklungsgang der Schüler zur Unzeit eingreift.*) Man hat oft Privatstunden ein Uebel genannt, welches den Schülern angethan werde, — gewiß nicht mit Unrecht in dem Falle, daß nicht der richtige Augenblick erfaßt werde; wird dieser erfaßt, so kann man sie nicht als ein Uebel bezeichnen, man muß sie vielmehr unter Umständen als eine zweckdienliche Cur betrachten. Der Leiter der Schule muß diesem Gegenstand große Aufmerksamkeit zuwenden und im Zusammenwirken mit den Ordinarien oder Hauptlehrern der Classen so wie mit den einzelnen Lehrern diejenigen Schüler herauszufinden wissen, bei denen dieses besondere Förderungsmittel rathsam ist. Vor allem freilich wird hierbei zu verhindern sein, daß einzelnen Schülern zu viel Privatstunden auferlegt, namentlich daß sie durch dieselben in zu vielen Gegenständen zu gleicher Zeit in Anspruch genommen werden. Es ist besser, sie verweilen in einer Classe eine Zeit lang über den gesetzmäßigen Cursus hinaus, als daß bei ihnen wie bei Treibhauspflanzen die Kräfte allzusehr angespannt werden, um nachher doch wieder zu erschlaffen. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß vor allen die Schüler der unteren Classen, kaum die der mittleren es sind, bei denen die Veranlassung zu einer Nachhülfe durch Privatstunden vorliegen darf; findet der Fall statt, daß man auch denen der oberen Classen diese Nachhülfe angedeihen lassen muß, so liegt meistentheils der Schluß auf eine Versäumnis oder eine Verschuldung nicht sowohl der Schüler als irgend welcher Lehrer, also der Schule selbst nahe. Eine ins einzelne gehende Angabe derjenigen Gegenstände, für welche vorzüglich Privatstunden anzuordnen sind, ist nicht rathsam zu unternehmen; ist überhaupt ein Unterschied zwischen wichtigen und unwichtigen Unterrichtsgegenständen anzuerkennen, so versteht es sich von selbst, daß besonders die wichtigen ins Auge zu fassen sind. Doch sind die Fälle, die hier in Betracht kommen können, so eigenthümlicher, ja so recht individueller Art, daß sie sich der genauen Untersuchung und Sonderung entziehen, und man sich begnügen muß, die Entscheidung der Einsicht und dem Takt der Leiter und der Lehrer der Anstalten zu überlassen.

Um eine durch den übertriebenen Eifer der Eltern veranlaßte Ueberbürdung der Schüler zu vermeiden, muß sich die Schule auch darüber zu belehren suchen, ob diese nicht etwa in Gegenständen, welche dem durch sie ertheilten Unterricht fremd sind, zu viele Privatstunden erhalten; wie ja bekanntlich durch Musikstunden und die sie begleitenden Uebungen die Körper- und Geisteskraft besonders der jüngeren Schüler oft auf eine geradezu beklagenswerthe Weise angestrengt und selbst aufgeregt wird, so wie im Winter durch Tanzstunden nicht selten dem Unterricht in mehrfacher Beziehung Abbruch geschieht. Man wirft vielleicht ein, auf diesen Punct zu achten, sei Aufgabe der häuslichen Erziehung, eine Einmischung in dergleichen Dinge gehe über den Kreis

*) Von Interesse ist in dieser Beziehung die Mittheilung von C. L. Roth (das Gymnasialschulwesen in Bayern, S. 49) in Betreff einer Uebertreibung, die früher in München geherrscht hat. Erfreulich nach anderer Seite hin ist das Verfahren und die Charakterfestigkeit Friedrichs v. Thiersch nach Döderleins Bericht (öffentliche Reden 1860, S. 445).

der Verpflichtungen der Schule hinaus. Dies ist keineswegs zuzugeben! Wie oft suchen nicht die Eltern die Schuld dafür, daß die Ihrigen in den Classen nicht nach Wunsch vorwärts kommen, in der Schule, in ihren Einrichtungen, in den Lehrern, in ihrer Lehrweise; forscht man genauer nach den Ursachen der Abgespanntheit, der Schlaffheit, der Zerfahrenheit, mit welcher man zu kämpfen hat, so findet man sie nicht selten in der zeitraubenden Beschäftigung mit Gegenständen der bezeichneten Art. Auch hierauf hat die Schule ihren Einfluß auszudehnen; es muß den Classenlehrern zur Pflicht gemacht werden, sich in jedem Cursus Kenntnis zu verschaffen von allen Stunden, welche die Schüler über die der Schule hinaus erhalten; finden sie oder der Vorsteher der Anstalt, welchem hierüber sorgfältige Angaben mitzutheilen sind, daß das Maß im allgemeinen oder das gewißen Schülern zusagende Maß überschritten ist, so muß eine aufmerksam machende, Besorgnis aussprechende oder warnende Anzeige an die Eltern erlassen werden. Wird diese fürsorgliche Stimme überhört, so hat die Schule das Ihrige gethan, und sie steht alsdann gegen jeden später erhobenen Vorwurf gesichert und gerechtfertigt da.

Wenn man nun nicht verkennen kann, daß in gewißen Fällen und bei vorsichtiger Beschränkung die Ertheilung von Privatstunden empfehlenswerth ist, so fragt sich, wer soll dieselben den Schülern ertheilen? Hier ist zunächst auf das entschiedenste von der Wahl solcher Lehrer abzurathen, welche nicht in unmittelbarer Beziehung zu der Schule stehen, also sich der Beaufsichtigung, der Controle, kurz irgend welcher Einwirkung derselben auf ihr Thun entziehen. Eine derartige Wahl ist selbst dann nicht rathsam, wenn der Privatlehrer sich freiwillig oder auf Veranlassung der Eltern mit den Lehrern der Schule in Verbindung setzt; auch in diesem Falle kann die Schule, da jener ihrer Methode und Erfahrungsweise fern steht, selbst nicht die geringste Verantwortung für den gedeihlichen Erfolg dieser Art von Nachhülfe übernehmen, um so weniger, als die traurigsten Beispiele der jämmerlichen Folgen solchen Unterrichts nur allzu zahlreich vorliegen. Sieht man, was gewiß das Beste ist, von Persönlichkeiten der bezeichneten Art ab, so bleibt nur die Wahl von Lehrern der Anstalt, welcher der zu Unterrichtende angehört, und von Schülern derselben übrig.

Hinsichtlich der Lehrer der Anstalt ist wohl die Frage aufgeworfen worden, ob nicht zu besorgen sei, daß ihre Stellung in der Classe durch die Uebernahme von Privatschülern bei den eigenen Schülern irgendwie gefährdet werde. Es liegt nahe, daß eine gewiße Art von Eltern die Meinung hegt, wenn sie einen Lehrer der Classe, in welcher sich ihre Kinder befinden, bezahlen, so übernehme dieser auch die Verpflichtung, dieselben am Ende des Cursus zu versetzen, mögen sie nun reif sein oder nicht; andererseits soll nicht verschwiegen werden, daß der Erfahrung gemäß hier und da Lehrer es nicht unter ihrer Würde gehalten haben, durch Benutzung verschiedenartiger, nicht gerade rühmlicher Mittel sich Privatschüler so zu sagen zu pressen, die sie dann auch schließlich zur Verwunderung der Lehrer der folgenden Classen versetzt haben. Dies steht in der That fest: es hat sich bisweilen, sei es aus unrichtigen, sei es leider aus richtigen Gründen, an einzelnen Orten bei Eltern und Schülern die Ansicht gebildet, von gewißen Lehrern werden Privatschüler versetzt, selbst wenn sie es nicht verdienen. Um dem entgegenzutreten, ist gelegentlich die Forderung aufgestellt worden, es solle die Ertheilung von Privatstunden durch Lehrer der Classen, in welchen sich die der Nachhülfe bedürftigen Schüler befinden, in den von ihnen ertheilten Unterrichtsgegenständen geradezu verboten werden. Träte dies Verbot ein, so würde auch das Gute, das ohne Widerspruch durch Privatstunden bewirkt werden kann, hinwegfallen. Deshalb hat in Preußen ein Ministerialerlaß vom 27. April 1854 festgesetzt, daß jeder Lehrer, welcher gegen Honorar an Schüler seiner Classe Privatunterricht zu geben veranlaßt wird, dazu vorher die Genehmigung des Directors nachzusuchen, daß dieser die Fälle, in welchen er dieselbe ertheilt, mit Angabe der jedesmaligen Gründe notire und eine Uebersicht davon dem betreffenden Departementsrath bei der nächsten An-

wesenheit desselben zur Kenntnisnahme vorlege. *) Enthält auch der letzte Punct etwas zu viel der Vorsicht, so sieht man doch, durch diese Anordnung ist das Vortheilhafte der Privatstunden gewahrt, und es wird dem Misbrauch, den etwa Lehrer mit ihnen treiben können, so weit als möglich gesteuert. Wo die Leiter der Anstalt und deren Lehrer bei ihrer Thätigkeit für die Jugend Hand in Hand gehen, da ist die größte Wahrscheinlichkeit vorhanden, daß weder von Seiten der Lehrer Misbräuche eintreten, noch von Seiten der Eltern die Handlungsweise jener werde irgend einer falschen Beurtheilung unterzogen werden. Bedenklich ist die oft durch die Umstände der Eltern verursachte gleichzeitige Ertheilung der Privatstunden an mehrere Schüler, vielleicht an eine nicht unerhebliche Zahl derselben; im allgemeinen muß der Lehrer sich dieser Art des Unterrichts enthalten, sowohl um der Förderung der Einzelnen willen, als auch weil sehr leicht der Verdacht entsteht, er wolle sich einen reichlichen Geldgewinn sichern. Kann dieser Verdacht auch durch Verminderung des von den Schülern zu zahlenden Honorars vermieden werden, so wird doch gerade der hauptsächlichste Zweck dieser Stunden, daß man den Einzelnen recht genau und sorgfältiger, als der Classenunterricht gestattet, behandle und das Mangelhafte in seinen Kenntnissen beseitige, verfehlt. Weniger bedenklich sowohl hinsichtlich jenes Verdachts als auch in Betreff der Leistungsfähigkeit des Lehrers ist die Beaufsichtigung von Schülern bei Anfertigung von Schularbeiten durch denselben. Hier handelt es sich vor allem um Gewöhnung nachläßiger, flatterhafter, oberflächlicher, leichtsinniger Schüler an eine feste Ordnung im Fleiß, ja an bestimmte Arbeitszeiten; das Element der Belehrung tritt mehr zurück und kommt hauptsächlich nur insofern zur Geltung, als die Controle der Arbeiten ja von selbst Sicherheit und somit auch regelmäßiges Fortschreiten im Wissen und Können herbeiführt. Um auch hier so wenig als möglich Misbräuche aufkommen zu lassen, schärft der oben angeführte Ministerialerlaß, indem er die Sache selbst nicht hindern will, den Directoren ein, darauf zu achten, daß dergleichen bezahlte Arbeitsstunden keine Ungleichheit in Behandlung und Beurtheilung der Schüler zur Folge haben. — Schließlich möge hier noch den Lehrern, besonders den jüngeren, der Rath gegeben werden, daß sie die Zahl der Privatstunden, sowohl derer, welche sie an Schüler ihrer Classe als auch derer, die sie andern ertheilen, welche nicht der Anstalt angehören, so viel als thunlich beschränken mögen; der Schulunterricht und die Arbeiten für ihn nehmen einen großen Theil der Kräfte, körperlicher wie geistiger, so sehr in Anspruch, daß der strebsame Lehrer der Muße bedarf, nicht bloß um sich zu erholen, sondern auch — und dies ist gewiß das Wichtigste — um sich weiter zu bilden, damit er nicht des hohen Vorrechts, ein Gelehrter und stets Lernender zu sein, verlustig gehe, um ein Stundengeber, ein Handwerker zu werden. Privatstunden, wenn man sie mit Gewissenhaftigkeit vertheilt, können nicht als eine Erholung betrachtet werden; wer deren zu viele übernimmt, reibt auf bedauernswerthe Weise die Kräfte auf, welche er auf edlere Weise für sich und die Schule, der er angehört, zu verwenden verpflichtet ist. Leider ist das Verhältnis der Einnahmen vieler Lehrer gegenüber den Anforderungen, welche in der jetzigen Zeit sich nun einmal nicht abweisen lassen, sehr oft, vielleicht meistentheils der Grund zur Ueberbürdung der Kräfte derselben durch Privatstunden: man kann den Wunsch nicht unterdrücken, daß die Pfleger der Schulen immer noch mehr für die Beschaffung auskömmlicher Gehalte bei einer erheblichen Anzahl von Lehrern Sorge tragen mögen; aber es läßt sich freilich auch nicht verkennen, daß nicht immer den Lehrern der bescheidene Sinn und diejenige Genügsamkeit inne wohnt, ohne welche man sich der herrlichen Aufgabe, ein Bildner und ein Vorbild der Jugend zu sein,

*) Dies stimmt in der Hauptsache überein mit der Instruction vom 12. Dec. 1839 für die Directoren der Gymnasien in der Rheinprovinz §. III, 4. Siehe v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preuß. Staates 2. Bd. S. 89. Wenn ebendaselbst S. 107 Anm. 1) von einem Verbot, welches in Schlesien das k. Prov.-Schulcollegium in dieser Beziehung erlassen habe, die Rede ist, so ist dieses nicht ein bleibendes geworden, wie aus dem oben erwähnten Ministerialerlaß zu erkennen ist.

nicht widmen sollte. Mit diesem Fingerzeige möge der hier angeregte, so höchst wichtige und inhaltsreiche Gegenstand verlassen werden; ganz mit Stillschweigen war an ihm nicht vorüberzugehen.

Da möglicher Weise die Lehrer nicht Zeit haben, alle nothwendig gewordenen Privatstunden zu übernehmen, so bietet sich eine leicht zugängliche Aushülfe in den Schülern der oberen Classen dar, welche aus zwei Gründen zu der Ertheilung derselben zugelassen werden können. Einmal kann diese Art von Thätigkeit für sie eine sehr förderliche Uebung und Befestigung in den Elementen der Unterrichtsgegenstände sein. Die Erfahrung lehrt fast täglich, daß selbst tüchtige Mitglieder der oberen Classen in manchen Abschnitten der Lehrgegenstände früherer Classen, die sie bei ihrem Aufenthalt in diesen genau gewußt, bei dem weiteren Vorwärtsschreiten unsicher geworden sind und Lücken erhalten haben; durch das Einüben jüngerer Schüler in deren Classenpensen werden sie genöthigt, manches Vergessene oder nur noch unbestimmt Gewußte in ihrem Gedächtnis wieder aufzufrischen und zu völliger Sicherheit zu gestalten, ja es werden jetzt erst beim Lehren gewiße Gegenstände, welche sie früher nur mit dem Gedächtnis aufgenommen und nicht innerlich verarbeitet hatten, ihnen klar und somit gelangen sie nunmehr erst zum richtigen Verständnis derselben. Hiermit hängt innig der Gewinn zusammen, daß nicht selten begabte ältere Schüler gerade durch die Unterweisung von Mitschülern tieferer Classen zum Bewußtsein ihrer Befähigung und selbst zur Klarheit über den von ihnen zu wählenden Beruf gelangen. Der zweite Grund, weshalb man die hier besprochene Beschäftigung den Schülern der oberen Classen wohl gestatten kann, ist der, daß die ärmeren unter ihnen durch sie in den Stand gesetzt werden, sich wenigstens einen Theil ihres Unterhalts auf der Schule durch eigene Bemühung zu erwerben. Wie mancher strebsame Jüngling, in welchem gute Anlagen und Energie vorhanden waren, hat sich durch Stundengeben die Mittel verschafft, die es ihm möglich machten, eine gründliche Schulbildung zu gewinnen und dadurch in späterer Zeit eine ehrenvolle, segensreiche Stellung unter seinen Mitbürgern einzunehmen! Man beklage dergleichen junge Leute nicht; frühzeitiger Kampf mit äußeren Schwierigkeiten stärkt bei glücklich ausgestatteten Naturen den Charakter und stählt die Kräfte, die dereinst in prüfungsreicheren Verhältnissen des Lebens sich mit trefflichem Erfolge bethätigen können. Wenn nun nach dem Gesagten hauptsächlich aus den angeführten zwei Gründen die Ertheilung von Privatstunden älteren Schülern überlassen werden darf, so muß auf Folgendes sorgfältig geachtet werden.*) Der Vorsteher der Anstalt muß diesen Gegenstand einer unausgesetzten, gewissenhaften Beaufsichtigung und Leitung unterwerfen, damit nicht Schüler, die in sittlicher oder in wissenschaftlicher Beziehung ungeeignet sind, Unterricht ertheilen und dadurch einerseits sich selbst schaden, andererseits — was das Schlimmste ist — den unter ihren Einfluß gelangenden jüngeren Schülern unwiederbringliche Nachtheile bereiten. Es ist eine heilige Verpflichtung, daß unter der obersten Controle des Vorstehenden die Lehrer der Schule sich — was unschwer bewerkstelligt werden kann — vergewißern, welche unter den älteren Schülern zur Ertheilung des Unterrichts empfohlen werden können und wie viele Stunden jeder einzelne von ihnen giebt, und daß sie alsdann ihre Thätigkeit überwachen, für deren Beurtheilung ja die Leistungen der von ihnen unterrichteten jüngern Schüler den besten Maßstab gewähren; außerdem ist es nothwendig, eine übermäßige Anstrengung derselben durch Privatstunden zu verhindern, damit nicht der Schulthätig-

*) In Betreff dieses Gegenstandes heißt es in der Verfügung eines preußischen Schulcollegiums: Die Ertheilung von Privatunterricht seitens der Schüler sei theils in ein deren Ausbildung gefährdendes Uebermaß ausgeartet, theils haben die durch den Privatunterricht gewonnenen reicheren Geldmittel nicht selten einem Hang zu zerstreuenden Vergnügungen Vorschub geleistet. Es wird daher der wachsamen Fürsorge der Directoren empfohlen, daß kein Schüler ohne ihre für jeden einzelnen Fall besonders einzuholende Genehmigung Privatunterricht übernehme. v. Rönne a. a. O. 1. Band 296, Anm. 4.

keit und dem häuslichen Fleiß ihre besten Kräfte entzogen werden. Wenn dann gelegentlich denen, welche Privatstunden ertheilen, von erfahrenen Lehrern der Schule Winke gegeben werden, wie sie ihre Schüler zu behandeln, welche Puncte sie besonders zu beachten, vor welchen Misgriffen und Ueberschwänglichkeiten sie sich zu hüten haben, welche Irrthümer und Verstöße es hauptsächlich seien, die von schwachen Schülern begangen werden und denen man deshalb zeitig entgegentreten müße, kurz wenn die Erfahrung gewiegter Männer dem rüstigen Streben und guten Willen lebhafter Jünglinge entgegen kommt und fördernd zur Seite tritt, so wird der Anstalt nach verschiedenen Seiten hin Vortheil aus einem Gegenstand erwachsen, der an und für sich in dem Plan und der Absicht der Schule nicht liegt und der nur durch die Unvollkommenheit bedingt ist, welche der Ausführung aller menschlichen Dinge anhaftet, selbst wenn sie noch so geschickt und vorsichtig ausgedacht und berechnet sein sollten. Denn schließlich ist doch nicht zu verkennen, daß, wenn die Schule dem Ideal entspricht, das man sich bei ihrer Einrichtung und Leitung bilden muß, gar keine Veranlassung zur Ertheilung von Privatstunden vorhanden sein kann, daß man daher, je weniger das Erfordernis derselben eintritt, desto mehr annehmen darf, sie nähere sich dem Ideale, nach dessen Verwirklichung zu streben ihre Aufgabe ist. **Heydemann.**

Privatunterricht, s. Besoldung.

Probe. Versuchung. Was wir im Vaterunser vom lieben Gott erbitten, nämlich daß er uns nicht in Versuchung führe, das wollen wir auch nicht über unsere Zöglinge und Schüler verhängen. Das Leben bietet der Versuchungen ohnehin genug, so daß wir nicht nöthig haben, sie noch auf künstliche Weise zu mehren. Dieses Künsteln und Experimentiren auch mit dem sittlichen Menschen war eine von den Verirrungen des Philanthropinismus, der im Glauben an die Allgewalt der Methode vermeinte, die moralischen Kräfte wie physikalische handhaben, dirigiren, berechnen zu können — etwa, wie man eine Dampfmaschine untersucht, mit wie viel Pferdekraft sie wirkt oder die Cohäsionskraft einer Holzart durch Gewichte, die man anhängt oder auflegt. Risse aber und Beschädigungen, die durch das Experiment und infolge desselben dem inneren Menschen zugefügt werden, können nicht mechanisch verleimt und reparirt werden, und die im sittlichen Geist des Menschen erregten Wellenschläge lassen sich nicht durch Erziehungskünste abdämmen und abzirkeln. Um schlechte Triebe auszurotten, muß ihnen auf alle Weise die Nahrung versagt, die Befriedigung erschwert werden; durch eine Probe wird aber das gefährliche Object wieder herangezogen, die Erinnerung an die Annehmlichkeit des Genusses, der Reiz, der im Verbotenen liegt, wieder lebendig, die bisher glücklich nach anderen Richtungen hingezogene und beschäftigte Aufmerksamkeit wieder in ein altes Geleise gelenkt. Dies auch in dem Falle, daß der Zögling der Versuchung widersteht. Unterliegt er aber derselben, so hat sein moralisches Wesen eine Schwächung erlitten gleich einem noch nicht völlig Genesenen, der zu früh das Zimmer verlassen, dem Wind und Wetter sich ausgesetzt hat und nun einen Rückfall bekommt. (Vgl. d. Art. Rückfall.) Merkt er nachher, daß man ihn auf die Probe gestellt hat, so wird sein Vertrauen zu den Erziehern, sein bis dahin argloses, hingebendes, offenes Verhältnis zu ihnen nicht minder erschüttert, als wenn er es sogleich merkt, daß man ihn versuchen wolle. Indem er gewahrt, daß man ihm hat eine Falle stellen wollen, betrachtet er das als einen Versuch, ihn zu überlisten und nun glaubt er sich gewißermaßen berechtigt, der List mit List zu begegnen und die Erwachsenen auch seinerseits zu täuschen. Er wird vorsichtiger und schlauer. Wenn er der Versuchung in diesem Falle widersteht, weil er die Absicht gemerkt hat und die Belohnung wie die Strafe im Hintergrunde erblickt: so ist damit keine Bürgschaft gegeben, daß er in den Fällen, wo er sich unbeachtet und frei glaubt, die gleiche Widerstandskraft zeigen werde. Somit ist durch die Versuchung auf keine Weise etwas gewonnen.*)

*) Wenn der Erzieher den Zögling auf die Probe stellt, d. h. ihm Gelegenheit giebt zu zeigen, wie weit seine sittliche Kraft in einer bestimmten Richtung erstarkt sei (wie in anderen

Ein anderes durchaus nicht bedenkliches Experiment ist es, wenn die Fertigkeit des Willens, sich schnell zu fassen und zu bestimmen, die Besonnenheit und Geistesgegenwart durch besondere Veranstaltungen geübt und geprüft wird. Wie in einer Garnison zuweilen Appell geschlagen, oder wie der Feuerwehr das bekannte Signal gegeben wird, um ihre Anstelligkeit und Schlagfertigkeit zu erproben: so sollte mitunter in Schule und Haus die gewohnte Ordnung absichtlich unterbrochen, mitten in der Mahlzeit aufgehört, zu einer frühen Stunde geweckt werden mit dem Befehl, in einer halben Stunde zu einem Ausfluge gerüstet zu sein. Da in der Fremde der Mensch viel mehr auf sich selbst gestellt wird als daheim, wo ihn die Gemeinschaft hebt und trägt: so sind kleinere und größere Reisen treffliche Proben, um die Anstelligkeit, Umsicht, Ausdauer und Urtheilsfähigkeit der Jugend zu erforschen. Nicht minder Aufträge, die man ihm ertheilt, und Geschäfte, bei denen man ihm möglichst freien Spielraum läßt. Solche Proben haben auch das Gute, daß sie das Band zwischen Zögling und Erzieher nicht lockern, sondern festigen, weil jener dankbar das Vertrauen erkennen wird, das dieser ihm schenkte. Vertrauen erweckt wiederum Vertrauen und macht geneigt, demselben zu entsprechen.*) **A. W. Grube.**

Fällen die geistige oder körperliche), in der Absicht, daß er den Zögling und dieser sich selbst genauer kennen lerne, damit der Erzieher zu immer richtigerer Leitung in den Stand gesetzt und der Zögling im Guten befestigt werde, so ist das nicht nur erlaubt, sondern weise; wenn aber der Erzieher den Zögling in Versuchung führt in dem Sinne, daß er ihm Fallen legt, das Böse in ihm zur Aeußerung reizt, so ist das nicht nur thöricht, sondern diabolisch. Das Wort „Versuchen" ist aber mehrdeutig. D. Red.

*) Unsers Erachtens wird sich das richtige Urtheil am besten gewinnen lassen, wenn wir uns die Sache in concreto vorhalten. Lange erzählt in seinen „Erinnerungen aus meinem Schulleben" (Potsdam 1855. S. 57) von dem Pestalozzianer, Schulrath Zeller (damals in Königsberg) Folgendes. Um die Tugendfestigkeit der Kinder zu prüfen, wählte er unter den größeren Versucher aus, deren geheime Aufgabe es war, die andern zu irgend einem Unrechte zu verleiten. So trifft unter andern ein solcher Versucher einen kleinen weinenden Knaben im Garten. Warum weinst du? frägt er ihn. Der Oberschulrath hat mich geschlagen. Ei das mußt du nicht leiden. Was kann ich machen? Mußt ihm Kartoffeln aufziehen und über die Mauer werfen. Der Verführte thuts und der Versucher berichtet an Zeller. „Du bist nicht bestanden in der Prüfung," hieß es nun, „leide deine Strafe." Warum dieses Verfahren wahrhaft heillos ist, und dem Pädagogen zuerst, dann dem Burschen, der die Rolle des Satans spielte, die Strafe gebührt hätte, liegt auf der Hand. Hier wird ein böser Gedanke, den der arme Kleine gar nicht in sich trug, erst mit boshafter Hand in seine Seele geworfen; dieses Unheil hat auch die nachherige Strafe nicht mehr gut machen können, und hätte sie es auch gekonnt, so war es schändlich, des Knaben sittliches Leben erst zu verletzen, um es wieder durch Schläge zu heilen. Nicht viel besser, wenn auch nicht so sittenverderblich, ist wenigstens bei einem Examen dasjenige Vexiren, das den Examinanden, um die Sicherheit seines Wissens zu prüfen, aufs Eis führt, ihm eine richtige Antwort verwirft, um zu sehen, ob er sie festzuhalten wisse. Mit einem Examinator zu disputiren ist zumal einem schüchternen, bescheidenen Menschen nicht möglich. — Etwas anderes ist es, wenn nicht ein böser Gedanke in des Kindes Seele geworfen wird, sondern nur durch Darbietung einer Gelegenheit zum Bösen constatirt werden soll, ob der Gedanke, die darauf bezügliche Lust vorhanden und der Wille ihr unterthan ist. Der Erzieher hat z. B. vielleicht Verdacht, es möchte ein Zögling heimlich naschen oder sich fremdes Gut aneignen; um seiner Sache gewiß zu sein, läßt er irgendwo eine Eßwaare oder ein Geldstück liegen, und der Erfolg bestätigt oder widerlegt nun den Argwohn. Hier ist nicht die Absicht, eine Falle zu stellen, sondern ein richtiges Urtheil zu finden; man heißt nicht ihn Böses thun, man übt nicht positiv eine Reizung auf ihn aus, sondern man will erst wissen, ob eine Gelegenheit, wie sie das Leben sonst von selber bringt, für ihn zur Reizung werde. Aber auch dies ist nur als äußerstes Mittel anzuwenden, wenn man anders nicht auf den Grund kommen kann; der feinerfühlende Erzieher wird, auch wenn er sich dazu genöthigt glaubt, doch immer das Gefühl dabei haben, daß es nicht redlich sei, so zu verfahren. Wir meinen, diejenigen Proben, die der Erzieher bedarf, um seines Zöglings Seele zu durchschauen, bringe das Leben und der erzieherische

Probejahr. Das Probejahr ist nur ein Glied in der Kette von Einrichtungen, die zur praktischen Ausbildung des höheren Lehrerstandes dienen sollen. Da die eingehende Besprechung dieser Ausbildung einem größeren Artikel vorbehalten bleiben muß (vgl. Lehrerbildung S. 225. Anstellung S. 219. Pädagogisches Seminar. D. Red.), so genüge es hier, auf die ausgezeichnete Instruction von Gedike für das Berliner Seminar für gelehrte Schulen (Ged. Schulschriften Bd. 2. S. 115 ff.) zu verweisen, auf die eine andere sehr gründliche Abhandlung von Mützell (Suppl. z. 7. Jahrg. d. Gymnasialzeitg. S. 61 ff.) sich bezieht. Die erstere hat die Grundlage zu der preußischen Ministerialverordnung v. 24. Sept. 1826 gegeben, durch die, wie es scheint, zuerst die Einrichtung eines Probejahrs getroffen worden ist. Nach Absolvirung der Universitätsstudien und der sich daran anschließenden Prüfung, und bevor eine definitive Anstellung erfolgen kann, soll nämlich der Candidat, um seine Lehrgeschicklichkeit weiter auszubilden und seine praktische Brauchbarkeit genauer nachzuweisen, an einer höheren Lehranstalt beschäftigt werden; und diese Zeit wird als Probejahr bezeichnet. Während in den kleineren deutschen Staaten kein Bedürfnis zu einer solchen Einrichtung vorhanden ist, und in Württemberg die theologischen Seminarien eine willkommene Gelegenheit bieten, den Zweck des Probejahrs erreichen zu lassen,*) sind in den übrigen größeren Staaten nach und nach ähnliche Bestimmungen getroffen worden, die wesentlich mit den preußischen übereinstimmend sich in der kurhessischen Verordnung vom 29. Sept. 1834 (Zeitschrift f. Gymnasialwesen Jahrg. VII. S. 108), in der hannoverschen vom 14. Febr. 1853 (a. a. O. S. 418), in der österreichischen v. 24. Juli 1856 (Jahns Jahrb. Jahrg. 74. S. 569) wiederfinden, während die nassauischen, sächsischen, bayrischen Verordnungen v. 20. Jan. 1845, 12. Dec. 1848, 24. Febr. 1854 (Z. f. G. III. S. 282, 705, VIII. 437) einfach die Bedingung einer praktischen Uebung hinstellen, bevor eine definitive Anstellung erfolgen könne. Die preußische Verordnung hat durch eine neuere v. 27. Nov. 1858 (Stiehl Centralbl. 1859, S. 67) eine nicht unwesentliche Veränderung erhalten, auf die wir zurückkommen.

Um das Nähere kennen zu lernen, mag zunächst kurz die preußische Einrichtung, wie sie jetzt besteht, angegeben werden. Nachdem die Prüfung p. facult. docendi absolvirt, hat sich der Candidat an das Provincialschulcollegium zu wenden und erhält von diesem die Anweisung, an welche Anstalt er sich zur Abhaltung seines Probejahres zu begeben habe. Es soll eine zu Abgangsprüfungen berechtigte Anstalt, kein Progymnasium sein. Der Director derselben hat ihm auf Grund seines Zeugnisses höchstens 6—8 Stunden zu übertragen, ihm zu denselben die nöthige Anleitung zu geben und ihn dann in seinen Lehrstunden häufig zu besuchen und zu berathen. Dasselbe soll von dem Ordinarius der Classe geschehen, in der er unterrichtet. Der Candidat selbst hat sich seinerseits natürlich nach der herrschenden Ordnung in Bezug auf Disciplin und Methode zu richten, wie er denn den Anordnungen des Directors Gehorsam schuldig ist; er soll ferner auch in den Lehrstunden der übrigen Lehrer fleißig hospitiren. Um sich in der pädagogisch-disciplinarischen Kunst zu üben, sollen ihm unter Umständen

Verkehr selber in hinreichender Zahl; hat er aber solch eine Versuchung selbst veranstaltet und der Zögling — ob gefallen oder nicht — entdeckt, daß man so mit ihm verfahre, so wird sein Vertrauen unheilbar zerstört sein. Nur bei ganz versteckten, verschlossenen Individuen, bei schon geübten Heuchlern, von denen man die moralische Ueberzeugung hat, daß sie irgend ein Böses insgeheim treiben, die aber zu überführen noch nicht gelungen ist, kann die Maßregel zu einer pädagogischen Nothwendigkeit werden. Palmer.

*) Katholische Lehramtscandidaten werden auch in Württemberg nicht selten einzelnen Anstalten zugewiesen, um unter der besonderen Führung eines dazu bezeichneten und für den einzelnen Fall belohnten Lehrers in den praktischen Dienst eingeleitet zu werden. Für die evangelischen Lehramtscandidaten dagegen können die Repetentenstellen an den niederen theologischen Seminarien nur in sehr beschränktem Umfange die Stelle des Probejahrs vertreten, da nur eine sehr kleine Anzahl derselben eine solche Verwendung finden kann. D. Red.

einzelne rohe, träge oder sonst verwahrloste Schüler zu seiner besonderen Fürsorge überwiesen werden und er über den Erfolg seiner Bemühungen berichten. Seine Stellung den Schülern gegenüber ist die eines wirklichen Lehrers und hat er als solcher bei den Censuren, unter Revision des Ordinarius, seine Stimme abzugeben, wie er denn auch in den Conferenzen und Prüfungen zugegen sein soll; kleine Vergehen hat er selbständig in der üblichen Weise zu bestrafen, bei größeren jedoch den Rath und die Hülfe des Ordinarius oder Directors in Anspruch zu nehmen. Seine Leistung soll im allgemeinen unentgeltlich sein und das Probejahr nicht in seine Dienstzeit eingerechnet werden. Am Ende desselben wird ihm ein Zeugnis vom Director ausgestellt, welches die Classen und Lehrgegenstände, in denen er unterrichtet, angiebt; die Beurtheilung seiner Pflichttreue und Lehrgeschicklichkeit soll dagegen der Behörde in einem besonderen Berichte mitgetheilt werden, und nach der neueren Bestimmung soll der Candidat, im Fall er ein derartiges Zeugnis wünscht, an diese Behörde verwiesen werden. Den Candidaten, welche in den wenigen pädagogischen Seminarien Preußens beschäftigt werden, wird dieser Aufenthalt als Probejahr gerechnet.*)

Die Verordnungen der übrigen Staaten weichen, wie gesagt, nur unerheblich ab; so fügt die kurhessische hinzu, daß die Beschäftigung vorzugsweise in den untersten Classen, die österreichische, daß sie höchstens in 2 Classen geschehen solle; die nassauische verlangt eine Probezeit von 2 Jahren; die österreichische ermächtigt den Director, nach einem halben Jahre oder im Nothfalle sofort die Thätigkeit des Candidaten zu sistiren. Die gehässige Bestimmung über die Trennung des Zeugnisses in ein geheimes und offenes, welche in der ursprünglichen Verfügung nicht enthalten war, aber schon 1832 gegeben wurde, ist neuerdings wieder besonders eingeschärft worden. In Kurhessen soll ebenfalls dem Candidaten ein verschlossenes Zeugnis zur Vorlegung bei seiner 2. Prüfung eingehändigt werden. Dagegen sagt die hannoversche Verfügung: „am Ende ihrer Probezeit wird ihnen von dem Vorsteher der Anstalt ein Zeugnis über die von ihnen bewiesene Treue in Erfüllung ihrer Pflichten, über ihr Verhältnis zu Schülern und Mitlehrern und über den Grad der von ihnen erlangten Geschicklichkeit im Unterrichte und in der Handhabung der Disciplin ausgestellt werden." Aehnlich lautete die ursprüngliche preußische Verordnung, die zugleich die Unterschrift der Ordinarien verlangte, was heute keinen Zweck mehr haben würde.

Um nun zu urtheilen, wie der Zweck dieser Einrichtung erreicht worden, müßen wir von dem gegenwärtigen Nothstande absehen, der in dem Mangel an Lehrern, welche nun schon über 10 Jahre dauert und täglich größer wird, je mehr mit jedem Jahre die Anzahl der höheren Lehranstalten in Preußen wächst, und in der Ueberfüllung der Anstalten und Classen besteht. Denn jetzt tritt nicht gar selten der Fall ein, daß Candidaten ohne jedes Examen eine volle Lehrerstelle versehen sollen. Ebenso sind die Directoren jetzt durch den wachsenden Umfang der Anstalten und bei der Vielseitigkeit ihrer Verpflichtungen mehr als sonst verhindert, sich der Lehramtscandidaten in der Weise anzunehmen, daß „die Schule selbst alle weitere Einführung in die Kunst des Unterrichts, und zwar eines erziehenden Unterrichts überflüssig machen konnte" (Wiese Prß. Jahrb. v. 1860. S. 163). Aber fragen wir ohne Rücksicht auf diese Ungunst der Gegenwart, wie früher sich die Einrichtung bewährt habe, so sagt Günther (d. Schulwesen im protest. Staate) S. 346: „die wirklichen Verhältnisse einer gewöhnlichen Schule erlauben es selten, daß die Lehrer derselben dem Candidaten die Unterweisung und die Rathschläge ertheilen können, welche ihm nöthig und nützlich sind, aus dem einfachen Grunde, weil dazu mehr eigene Weisheit, Erfahrung und wissenschaftlich-pädagogische Bildung erforderlich ist, als sie nach jener Einrichtung von allen Lehrern, eigentlich ohne Unterschied, vorausgesetzt wird." Die Richtigkeit dieser Anschauung ist von allen Seiten bestätigt. Man vergleiche die Urtheile der Landes-

*) Das Genaue s. in dem Artikel „Preußen", S. 312 ff. D. Red.

schulconferenz in Berlin im J. 1849, die der westfälischen Directorenconferenz im J. 1851, die oben erwähnte darauf bezügliche Abhandlung von Mützell, die Aeußerungen von Eckstein in Erlangen u. a. m.

In der That muß gesagt werden: 1) nicht jeder Ort, nicht jede Anstalt, abgesehen von den Persönlichkeiten, aber auch nicht jeder Director und jedes Collegium sind zu der sehr schwierigen Aufgabe geeignet, angehenden Lehrern die erforderliche Anleitung zu theil werden zu lassen. Insofern kann man die neuere preußische Bestimmung, die schon vorher die Verordnungen von Kurhessen, Sachsen und Oesterreich enthielten, wonach dem Candidaten nicht mehr wie früher die Wahl der Anstalt zusteht, sondern die Behörde ihn einer Anstalt zuweist, als einen Fortschritt ansehen. Freilich ist heute die Sorge berechtigt, daß bei der Ausführung dieser Bestimmung vielmehr darauf wird gesehen werden müßen, wo das Bedürfnis am größten ist, als wo für die Ausbildung des Candidaten am besten gesorgt werde. 2) Damit der Probandus wirklich eine für seine ganze spätere Lehrthätigkeit erfolgreiche Einwirkung erhalte, dazu genügt nicht, daß die an ihm zu lösende Aufgabe als eine Nebensache betrachtet werde. So ist es aber größtentheils geschehen; der Candidat ist entweder, wie es heute geschehen muß, als eine nothwendige oder mindestens sehr willkommene Unterstützung des überlasteten Collegiums, oder, wie in größeren Städten, wo der Zudrang so groß war, daß die vorgeschriebene Zahl von 2 stark überschritten wurde, als ein nothwendiges Uebel angesehen worden, das möglichst unschädlich gemacht werden müße. Die vorgeschriebene Unterweisung für seinen Unterricht ist gewöhnlich höchst dürftig gewesen. Die meisten Bestimmungen der Verordnung, die Controle seitens des Directors und der Ordinarien, das Hospitiren der Candidaten, das Zuweisen besonderer Schüler sind so gut wie unausgeführt geblieben. Nur im Falle grober methodischer Verstöße oder disciplinarischer Unordnung hat ein Einschreiten stattgefunden. Dies hat aber, wenigstens theilweise in der Einrichtung selbst gelegen. Mützell sagt mit Recht a. a. O. S. 106: „die Bestimmungen des Reglements sind nicht der Art, daß einerseits den Directoren die Mittel in die Hand gegeben wären, für die theoretische Fortbildung und praktische Ausbildung des Candidaten ausreichend Sorge zu tragen, andererseits den Candidaten genug freier Spielraum zur Entfaltung ihres Talents und ihrer Lehrgabe gesichert wäre." Es muß gefordert werden, daß diejenigen Anstalten, die sich als geeignet für diese Aufgabe erweisen, dieselbe als eine ihrer wichtigsten Sorgen ansehen. Dazu muß dem Candidaten eine ausgedehntere und vielseitigere Beschäftigung in 10—12 Stunden gegeben werden; es müßen ihm nicht bloß Nebenstunden*) übertragen werden, sondern sie müßen in je 2 Classen, wo möglich einer oberen und einer unteren Classe, heimisch werden. Damit aber der Erfolg ihres Unterrichts gesichert werde, muß die Unterweisung eine detaillirte nach Pensum und Methode sein; ihre Lehrthätigkeit in und außer der Classe (Correctur) muß beaufsichtigt und an die gemachten Beobachtungen müßen belehrende Bemerkungen geknüpft werden. Die Candidaten müßen eben durchaus als solche behandelt werden, die zwar *lehren*, aber deren wesentliche Aufgabe ist, daß sie *lernen* sollen. An einer wohlgeordneten Anstalt, an der fortwährend einzelne Candidaten in dieser Art beschäftigt werden, wird daraus den daran gewöhnten Schülern gegenüber kein Uebelstand erwachsen. Den Candidaten müßte aber nicht bloß eine Unterweisung für ihre Lectionen gegeben, sie müßen überhaupt ausdrücklich veranlaßt werden, sich mit dem ganzen Organismus des Gymnasiums, also mit der Vertheilung der Pensen, mit der Methode des Unterrichts wenigstens durch eifriges Hospitiren in den Lehrstunden bekannt zu machen. Hiezu würden namentlich wiederholte Prüfungen im Kreise der Schule, in denen besonders die Probanden ihre Leistungen

*) So ist die fast selbstverständliche Bestimmung in Oesterreich, daß der Candidat höchstens in 2 Classen beschäftigt werde, sehr nothwendig. Wir kennen 2 Beispiele aus neuerer Zeit, wo Anfänger in 6 und 7 Classen mit je 1 oder 2 Stunden in Nebenfächern unterrichten mußten.

vorzuführen, aber auch die Methode der übrigen Lehrer und überhaupt das Ineinandergreifen eines wohlgeordneten Organismus zu beobachten hätten, ein vortreffliches Mittel sein. Der Candidat muß sich ebenso sehr des Zweckes seines Probejahrs stets bewußt bleiben, als der Director und das Collegium ihre Verpflichtung gegen die Probanden im Auge behalten müßen. Bei einer solchen intensiven Einwirkung der Anstalt auf die ihr zugewiesenen Candidaten, und bei einer nicht minder intensiven, auf diese ihre praktische Ausbildung gerichteten Thätigkeit der Probanden würde aber ein Jahr ausreichend sein. Der eigentliche Zweck des Probejahrs würde aber allerdings den Betreffenden noch bestimmter entgegentreten, wenn, wie in Kurhessen und Nassau, dem Probejahr eine zweite praktische Prüfung folgte und so der Candidat von der Benutzung dieses Jahres noch bestimmte Rechenschaft zu geben hätte. Doch dies bleibe andern Artikeln überlassen. Dr. **Erler.**

Probelectionen, s. Besetzungsrecht S. 582.

Productivität. Wir verstehen darunter die Fähigkeit zu geistigem Schaffen, zum Hervorbringen eigener und neuer Gedanken aus den nur im Wege der Reception gewonnenen. Wenn diese Fähigkeit unzweifelhaft das höchste Ziel ausdrückt, welches sich die geistige Bildung stecken kann, so wird doch zunächst die Frage sich aufdrängen, ob dieselbe durch die Erziehung und insbesondere durch den Unterricht erworben werden kann oder nicht vielmehr in ihrem Grund und Kerne eine ursprüngliche dem Einzelnen von Gott gegebene Kraft ist. Und allerdings, Productivität im vollsten Sinne des Wortes, schöpferische Kraft ist Naturgabe und kann nicht in den zu Erziehenden hineingebracht werden, wo sie nicht schon vorhanden ist. Wohl aber kann und soll die Erziehung auch hier weckend, leitend, stärkend zu Hülfe kommen; sie soll die vorhandene Kraft frei und wirksam zu machen und ihr die richtigen Bahnen zu weisen suchen. Eine unproductive Natur zu einer productiven zu erheben wird also freilich nicht möglich sein und solcher Versuch nur den Zögling in der Entwicklung der ihm sonst verliehenen Kräfte hindern, ihn von der durch seine Individualität vorgezeichneten Lebensbestimmung abdrängen. Es ist indessen üblich und wohl auch zuläßig, das Wort Productivität in einem weniger weitgehenden Sinne zu gebrauchen. Und so gut jener vollere Sinn des Wortes als productionsfähig und mit productiver Kraft begabt nur sehr wenige Auserwählte anerkennen wird, ebenso zuversichtlich wird die gebräuchliche mildere Auffassung verhältnismäßig wenige finden, deren geistige Befähigung alle und jede Anlage zur Production ausschlöße. Es ist diese Art von Production freilich von jener andern und eigentlichen darin verschieden, daß in ihr das reproductive Element entschieden überwiegt. Aber gerade deshalb ist sie vorzugsweise geeignet, Gegenstand pädagogischer Erwägung und Wirksamkeit zu sein. Denn wenn auch die Reproduction schon ein nicht zu geringes Maß von gegebener Kraft voraussetzt, so ist doch hier der durch die vorausgegangene Reception gewonnene geistige Inhalt offenbar von weit größerer Bedeutung. Erziehung und Unterricht können hier von nicht geringer Wirksamkeit sein und verständige Führung müßte jedem, dessen Befähigung nicht erheblich unter die Linie der Mittelmäßigkeit herabsinkt, wohl das Vermögen gewähren, über die erworbenen Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe frei und selbständig so zu verfügen, daß sie in individueller Gestaltung und in eigenthümlicher Verbindung aus ihm heraustreten.

Wie nun hat sich Erziehung und Unterricht bei dieser Aufgabe zu verhalten? Was die Erziehung angeht, so wird es vornehmlich darauf ankommen, daß der Erziehende sich die möglichst genaue Kenntnis der Individualität seines Zöglings erwerbe. Diese Forderung ist so selbstverständlich, daß es scheinen mag, als heiße sie hier aussprechen nicht mehr als eine vulgäre Phrase zur Deckung der Schwierigkeit der Sache herbeiziehen. Und dennoch ist das Postulat vollständig berechtigt, da in der That nichts seltener ist als solche psychologische Erkenntnis, und selbst das sich in sorgfältiger und eindringender Beobachtung der betreffenden geistigen und sittlichen Natur kundgebende Streben keineswegs häufig angetroffen wird. Nur zu oft fehlt den Erziehenden, ins-

besondere der Familie, jeder tiefere Einblick in das eigenthümliche Geistes- und Gemüthswesen der Kinder, oder sie beurtheilen dasselbe völlig unrichtig, das letztere namentlich, weil sie sich das zu sehen einbilden, was sie eben zu sehen wünschen. Hier kommt es nun offenbar auf ein Zweifaches an: erstlich auf die Erkenntnis des Grades der geistigen Gesammtbegabung überhaupt und zweitens auf die Erkenntnis der eigenthümlichen Richtung. Die ungleich größere Schwierigkeit liegt jedenfalls in dem Zweiten, weil die besonderen Anlagen zu ihrem Hervortreten häufig der Gunst hinzutretender Umstände bedürfen. Im allgemeinen wird der Rath gegeben werden dürfen, nicht zu früh auf hervorragende und gar im eigentlichen Sinne productive Befähigung zu schließen, scheinbar stärkerer Begabung für das Einzelne nicht zu zeitig und nicht einseitig Vorschub zu leisten, nicht zum eignen Vergnügen dergleichen früh sich offenbarende Kräfte zu überreizen und dadurch abzuschwächen, sondern die allgemeine Entwicklung, und wäre es zunächst scheinbar auf Kosten solches specifischen Talentes, sorglich zu verfolgen, vor allem im Wege ernster und sittlich stärkender Arbeit. (Vgl. die Artikel Beobachtung, Genie, Individualität.) Die Erziehung bedarf aber des Unterrichts als eines Hauptmittels zur Erreichung ihrer Zwecke, weshalb denn auch danach zu fragen ist, in welcher Weise sich der Unterricht, insbesondere der Unterricht in der Schule, zu der Productivität zu verhalten habe. Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die Befähigung des Schülers zu productiver Thätigkeit als ein hohes, um nicht zu sagen, als das höchste Ziel unterrichtlicher Bemühung angesehen werden darf. Aber eben so wenig ist zu bezweifeln, daß dieses Ziel nur bei wenigen Auserwählten wirklich erreicht werden kann, und daß bei der Mehrzahl der Lernenden im besten Falle nur jene oben geschilderte qualitativ geringere, mehr auf Reproduction beruhende Productivität als anzustrebendes Ziel festgehalten werden muß. Auch hier, beim Unterrichte ist erstes Haupterfordernis die Erkenntnis der eigenthümlichen Natur des zu Unterrichtenden, seiner geistigen Befähigung nach Richtung und Stärke: eine Aufgabe, die der Einzelunterricht (obwohl durch den Mangel an Gelegenheit zu vergleichen wiederum gehindert) doch eher zu erfüllen vermag, als der Unterricht in der Schule, namentlich bei gefüllten Classen. Auch hier liegt ein nicht unwichtiger Grund, die Ueberfüllung der Schulclassen mit allen Mitteln zu bekämpfen, und — was ebensosehr dem Kennenlernen der Schüler im Wege ist — den zu früh schon eintretenden Fachlehrerunterricht für die späteren, ja spätesten Schuljahre aufzusparen. Nächstdem wird wohl daran festzuhalten sein, daß in die Schulzeit bis etwa zum Eintritt der Pubertätsentwicklung directe Anregungen zu productiver Thätigkeit unstatthaft sind und eher schaden als fördern. Die Thätigkeit des Lernenden soll zunächst eine receptive sein. Allein eben so nachtheilig wird eine solche misverstandene Reception wirken, welche mechanisches An- und Einlernen an die Stelle selbständiger geistiger Arbeit des Schülers setzt: ein Misverständnis, das, so grob und augenfällig es auch ist, doch leider immer noch und häufig vorkommt. Zum zweiten wird der Unterricht nicht außer Augen lassen dürfen, daß Entwicklung und Stärkung der geistigen und sittlichen Kräfte des Schülers überhaupt unter allen Umständen zugleich die Belebung und Kräftigung der individuellen Anlagen in sich enthält. Der Befähigung zur Productivität muß darum alles hinderlich sein, was der geistigen Kraftentwicklung im Wege ist. Die mannigfachen Bedenken, welche in neuerer und neuester Zeit vielfach gegen bestehende Schuleinrichtungen und ins Unterrichtswesen eingedrungene Tendenzen laut geworden sind, dürften hier namentlich mit berücksichtigt werden. Denn es scheint nur zu gewiß, daß die Zersplitterung der Thätigkeit der Schüler, die Buntheit und Zerrissenheit der Lehrpläne, das Vielerlei der Lehrgegenstände, der darin liegende Mangel an Concentration, der Druck durch zu reichlich bemessene häusliche Arbeiten — daß dies alles mehr geeignet ist, geistige und sittliche Kraft zu schwächen als zu stärken; zumal, wenn man erwägt, wie unser modernes sociales Leben nicht nur kein Gegengewicht in die Wagschale wirft, sondern vielmehr ein solches verlangt gegen seine zerstreuenden und schwächenden Einflüsse. Die Freiheit und Kraft des jugendlichen

Geistes wird durch die Masse des Lernstoffs gerade so erdrückt, wie die freiwaltende kindliche Phantasie durch die Menge von Spielsachen. Auch von dieser Seite her wird daher betont werden müßen, daß aus der Lebensgeschichte bedeutender Männer in der Regel eine unsern Tagen mehr und mehr verloren gehende Einfachheit der Bildungs- und Unterrichtsmittel, an denen sich ihre Kräfte entwickelten, uns entgegentritt, und daß noch immer das Gymnasium wegen der größeren Einheit und Einfachheit seines Unterrichtsorganismus in Bezug auf die Förderung der Productivität weit obenan steht. Kommen endlich noch diejenigen Unterrichtsgebiete in Betracht, welche dem Streben nach Erweckung, Erhaltung, Förderung, Bildung der Productivität besonderen Spielraum gewähren, so wird des Sprachunterrichts vorzugsweise zu gedenken sein, und zwar der Stil- und Aufsatzübungen. Hier aber wird auf die ausführlichen Artikel unserer Encyklopädie Bd. I verwiesen werden müßen, welche — insbesondere der Art. S. 330 fg. — zu jener Vorsicht und Beschränkung rathen, welche in der Praxis des deutschen Unterrichts in Gymnasien, Real- und Töchterschulen leider noch häufig vermißt wird. Spätes Beginnen eigentlicher Aufsatzübungen, sparsame Betreibung unter Verdoppelung der darauf in Vorbereitung und Beurtheilung zu verwendenden Sorgfalt, Einhalten engerer Grenzen in Betreff der Wahl der Themen, vor allem Beschränkung auf Reproduction selbst auf höheren Unterrichtsstufen, und behutsamstes nur ausnahmsweises Herübergreifen in das Gebiet des Producirens — das sind Rathschläge, die auch heute noch nicht für überflüßige angesehen werden können. **Paldamus.**

Professor, s. Lehrer S. 205.

Programm.*) Programme als Einladungsschriften zu Schulfeierlichkeiten mögen sehr lange bestehen; so finden wir in dem Progr. von Budissin 1863 ein Programm des Rector A. Nehrkorn daselbst v. J. 1592 citirt, welches außer der Antrittsrede desselben die doctrina et disciplina scholae novae in celebri Budissinensi republica enthält. Je geordneter und ausgebildeter die Schulverhältnisse gewesen sind, desto regelmäßiger mag auch das Erscheinen solcher Programme gewesen sein. Die Abhandlungen, die die Einleitung gebildet haben, sind größtentheils, wo nicht ausschließlich, von dem Rector verfaßt worden, und wie sie sich an das städtische Publicum gewendet haben, so sind sie darauf berechnet gewesen, das Interesse der Bürgerschaft und der Behörde für die Thätigkeit der Schule zu erregen. Sie haben daher Fragen aus dem Kreise der Schule betroffen, von der herrschenden Methode Rechenschaft gegeben, fromme Wünsche**) vorgetragen u. a. m. Nicht immer freilich werden die Abhandlungen so ausgedehnt und gehaltvoll gewesen sein, wie die eines Gedike, dessen sämmtliche Einladungsschriften v. J. 1779—93 in 2 Bänden gesammelt noch heute äußerst lehrreich sind, namentlich aber in die Geschichte des Schulwesens jener Zeit einen Einblick gestatten und für die Ausbildung des preußischen Schulwesens wichtig geworden sind. Aber unter allen Umständen ist ein solcher Verkehr zwischen Schule und Haus, ein Rechenschaftsbericht, den die Schule dem dabei interessirten Publicum von ihrem Thun und Treiben giebt, eine solche Gelegenheit, den Eltern und Behörden Wünsche auszusprechen, nur erwünscht gewesen und wird es stets bleiben. Der Abhandlung schloß sich auf ein oder zwei Seiten eine kurze Chronik an, kurz, weil bei dem gleichmäßigen Laufe wenig zu berichten war, so daß gewöhnlich nur der zur Universität entlassenen Schüler gedacht wurde, von denen eine ausführliche Charakteristik folgte.

*) Dieser Artikel wurde der Redaction schon vor zwei Jahren zugesendet; er konnte daher auf die ausführliche Erörterung, welcher das Programmeninstitut auf den Gymnasien der Provinz Preußen für die Directorenconferenz in Königsberg i. J. 1865 unterworfen worden ist, noch nicht Rücksicht nehmen. Eine vollständige Umarbeitung schien weder räthlich noch erforderlich; doch haben die Schlußpartieen einige Veränderungen erfahren.

**) Fromme Wünsche alter rechtschaffener Schulmänner vom Rector Meier in Verden. 4 Stück. 1782—1789.

Eine wesentlich andere Einrichtung erhielt unvermerkt das ganze Institut zunächst in Preußen, später auch in den andern deutschen Staaten, durch die preuß. Ministerialverordnung vom 23. Aug. 1824, welche die jährliche Abfassung eines solchen Programmes obligatorisch machte und für die Einrichtung desselben bestimmte Vorschriften gab, nach denen mehr oder weniger heute noch die Programme in sämmtlichen deutschen Staaten abgefaßt werden. Aus dieser Verfügung sei hier nur hervorgehoben, daß ausdrücklich verlangt wurde, das Programm müße aus 2 Theilen bestehen, aus einer wissenschaftlichen Abhandlung, die der Reihe nach vom Director und sämmtlichen Oberlehrern (später auch von den übrigen ordentlichen Lehrern) verfaßt werde, und aus den nur vom Director zu redigirenden Schulnachrichten, für deren Inhalt eine Anzahl Puncte ausdrücklich bezeichnet wurde (vergleiche den Artikel Preußen S. 325). Schon vorher (unter dem 11. October 1822) war verfügt, daß die Gymnasien derselben Provinz ihre Programme austauschen sollten; dieser Austausch wurde 1825 über die ganze Monarchie ausgedehnt; auf ihren Wunsch traten 1836 zuerst das Königreich Sachsen und das Kurfürstenthum Hessen hinzu, und jetzt bilden die meisten deutschen Staaten einen Verband, innerhalb dessen sämmtliche Programme ausgetauscht werden. Es gehören dazu außer den genannten, etwa nach der Zeit des Zutritts geordnet: Württemberg, Nassau, sächsische Herzogthümer, Schwarzburg, Mecklenburg, Frankfurt a./M., Lübeck, Bremen, Lippe-Detmold, Schaumburg-Lippe, Anhalt-Bernburg und Dessau, Holstein und Lauenburg, Braunschweig, Hannover, Waldeck, Oldenburg und der österreichische Kaiserstaat. Im ganzen werden etwa jährlich 350 Programme ausgetauscht. Es fehlen unter anderen: Bayern, Baden, Hessen-Darmstadt, Hamburg. Mit Dänemark, welches für sich und Schleswig ungefähr 10 Jahre dem Vereine angehörte, ist seit mehreren Jahren der Verband aufgehoben worden. — Durch diese beiden Puncte, daß der Kreis der Verfasser der Abhandlungen und daß der Kreis der Leser der Programme, denen außer den ursprünglichen und nächstbetheiligten auch die oberen Behörden und die auswärtigen Lehrercollegien hinzugetreten sind, wesentlich erweitert wurde, ist das ganze Institut verändert worden. Wir betrachten seine gegenwärtige Einrichtung, indem wir beide Theile, Abhandlung und Schulnachrichten, gesondert ins Auge fassen.

Indem jeder Lehrer zur Abfassung einer Abhandlung herangezogen wurde und alle Abhandlungen über ganz Deutschland verbreitet wurden, konnte die Bestimmung des Ministeriums, daß die Abhandlung „einen dem Berufe des Schulmannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse mindestens der gebildeten Stände am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an den Gymnasien insonderheit erweckenden Gegenstand" betreffen solle, nicht wohl aufrecht erhalten werden. Wie wäre die Wiederholung des Trivialen in trivialer Form zu vermeiden gewesen? Jedenfalls würden derartige Abhandlungen nur selten der weiten Verbreitung werth gewesen sein.*) Jeder gab vielmehr aus dem Kreise seiner Studien, was er der Veröffentlichung für nicht unwerth hielt und in den

*) Diese Befürchtung wird wohl auch Deinhardt gegenüber festgehalten werden müßen. Derselbe sagt (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen. Jahrg. 20. S. 644): „Die Abhandlung eines Programms entspricht ihrem Zwecke, wenn sie von einem tüchtigen Primaner mit Nutzen für seine wissenschaftliche Bildung studirt werden kann. Zu diesem Behuf muß sie eben ein Muster sein von wissenschaftlicher Behandlung einer Sache, indem sie irgend einen den Geist ansprechenden Gedanken mit logischer Strenge durchführt und in einer wahrhaft gebildeten und gewandten Sprache darstellt." Wie dankenswerth auch die vortrefflichen Aufsätze sind, mit denen Deinhardt selbst von Zeit zu Zeit das gebildete Publicum beschenkt, so wird doch schon dadurch, daß er selbst diese „wissenschaftlichen Monographieen für Gebildete" als Schriften bezeichnet, die mehr den Character eines Kunstwerks an sich tragen sollen, sich ergeben, daß die Abfassung einer solchen, die weitere Verbreitung verdiente, nur die Sache weniger sei, eine Nöthigung oder Veranlassung dazu aber viel völlig werthloses, was es selbst für den Verfasser bleiben würde, zu Tage fördern müßte.

Raum weniger Bogen zusammendrängen konnte. Indem so die Abhandlungen sehr oft ganz speciellen Fachstudien entnommen waren, konnten sie das Interesse des ursprünglichen und nächsten Leserkreises nicht mehr wecken, die Rücksicht auf diesen ist bei der Abhandlung mehr und mehr in den Hintergrund getreten, wenn auch die Anzahl derjenigen, welche jener Bestimmung entsprechen dürften, noch immer nicht gering ist. Andererseits sind dadurch, daß alle Lehrer herangezogen wurden, nicht wenige werthvolle Arbeiten, die sonst wahrscheinlich im Pulte liegen geblieben wären oder zu deren Ausarbeitung es ohne jenen äußeren Antrieb überhaupt nicht gekommen wäre, zu Tage gefördert worden, und die Wissenschaft kann sich immerhin mancher für sie dadurch gewonnenen Ausbeute erfreuen, wenn es auch dringend zu wünschen bleibt, daß die Verwerthung dieser Arbeiten noch mehr erleichtert werde.*)

Dadurch, daß die Schulnachrichten eine größere Ausdehnung erhalten haben, ist aber auch für den nächsten Leserkreis gesorgt und eigentlich der Zweck der früheren Abhandlungen ersetzt worden. Nach der obigen Verordnung sollen aber die Nachrichten enthalten: 1) die Lehrverfassung, die Lehrpensa mit Angabe der Vertheilung unter die Lehrer, die Lehrbücher, die eingegangenen Verordnungen der Behörden; nach späteren Bestimmungen auch die Angabe der Themen zu den Aufsätzen der oberen Classen und die der Abiturientenaufgaben; 2) die Chronik: die Feste der Schule, die Abiturientenprüfungen, den Lehrerwechsel u. a.**), 3) statistische Notizen: Anzahl der Schüler, Zu- und Abgang, namentliche Aufführung der Abiturienten, 4) die Vervollständigung des Lehrapparats, namentlich die Geschenke, die Stiftungen zum Besten der Anstalt, 5) den Gang der Prüfung und Feierlichkeit, zu der eingeladen wird. Daneben noch anderes, was etwa der Director persönlich dem Publicum nahe zu legen oder bekannt zu machen wünscht. — Dieser Theil, so reichhaltig ausgestattet, erhält je nach der Persönlichkeit des Abfassers und je nach den Beziehungen der einzelnen Anstalt ein individuelles und locales Gepräge und ist wohl geeignet, das Interesse des Publicums für die Schule zu erregen. Aber auch für den weiteren Kreis der Collegen sind diese Nachrichten von erheblicher Wichtigkeit. Es ist ersichtlich, wie anregend und förderlich es sein muß, durch dieselben einen Einblick in die inneren Zustände anderer Lehranstalten zu erhalten, die theils nach denselben Bestimmungen organisirt sind und unter gleichen Verhältnissen wirken, theils andern Staaten angehörend andere Einrichtungen des Schulorganismus aufweisen. Zudem ist in ihnen ein reiches statistisches Material aufgehäuft, ohne welches namentlich die Mitarbeiter an

*) Ein gründliches Referat über diesen Gegenstand von Director Lehnerdt in Thorn, welches in den uns freundlich mitgetheilten „Verhandlungen der vierten Versammlung der Directoren der Gymnasien und Realschulen erster Ordnung in der Provinz Preußen, Königsberg 1865" enthalten ist, sagt in dieser Beziehung: Die Bestimmung der Abhandlung ist, den wissenschaftlichen Geist im Lehrercollegium lebendig zu erhalten und nach außen zu bethätigen. Demgemäß muß den Verfassern volle Freiheit in Behandlung des Stoffs gewahrt werden und die populäre Darstellung ebenso gestattet sein, wie die streng wissenschaftliche. Ein jeder schreibe, wie er am besten glaubt schreiben zu können, sei es für ein gelehrtes oder für das bei der Schule zunächst betheiligte Publicum. Bei pädagogischen Thematen ist zu wünschen, daß nicht sowohl junge noch unerfahrene Lehrer ihre Ideen in dem Programm niederlegen, als vielmehr alt gewiegte Schulmänner ihre Erfahrungen bekannt machen möchten, durch welche Mittel es ihnen gelungen sei, bessere Erfolge zu erzielen, und vor welchen Klippen und Uebelständen gewarnt werden müße. Der jedesmal verpflichtete Lehrer soll seine Stelle mit einem andern vertauschen, sie auch an einen andern und zwar auch an einen der nicht förmlich angestellten Lehrer abtreten dürfen. Ausnahmsweise mag die Abhandlung nach Beschluß des Lehrercollegiums auch einmal ausfallen. Was die Einwirkung der Behörde oder des Directors vor dem Druck betrifft, so muß eine Bürgschaft für die Ausschließung von absolut Unpassendem oder schädlich Wirkendem gegeben sein.
D. Red.

**) Lehnerdt a. a. O.: nicht aber die den Lehrern zutheilgewordenen Belobungen und Anerkennungen.
D. Red.

einem Werke, wie diese Encyklopädie, für die Behandlung mancher Fragen ziemlich rathlos sein würden. Jedenfalls bilden die Nachrichten ein geistiges Band zwischen den Schulen von ganz Deutschland und haben „die eine wichtige Folge, das Gefühl der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit, das Bewußtsein, einem großen Organismus anzugehören, welches von selbst das Streben, die darin dem Einzelnen angewiesene Stelle nach besten Kräften auszufüllen, wecken nnd beleben muß.“ (Dietzsch das Programmeninstitut. Jahns Jahrb. 72. S. 588.) Insofern ist es dringend zu wünschen, daß der bisherige Austausch dieser Schulnachrichten nicht aufgehoben, vielmehr erweitert und über ganz Deutschland ausgedehnt werde, wenn er auch dadurch etwas beschränkt werden könnte, daß diese Nachrichten etwas seltener zum vollständigen Austausch gelangten. Andererseits könnten die Nachrichten gewiß noch fruchtbarer gemacht werden. Zunächst genügt es, das, was sich jährlich fast unterschiedslos wiederholt, die Lehrpensa alle 3 Jahre anzugeben, und höchstens größere Veränderungen innerhalb dieser Zeit mit den betreffenden Gründen anzuführen. Außerordentlich interessant und lehrreich sind die Themen zu den Arbeiten der oberen Classen und der Abiturienten. Die jährliche Aufführung wird aber werthlos, weil in den verschiedenen Programmen natürlich dieselben Aufgaben zahlreich wiederkehren. Daher sollten sie mit andern ähnlichen Mittheilungen, z. B. über das Privatstudium und die Art seiner Einrichtung, die Arbeitspläne für die einzelnen Classen u. a. abwechseln. Mit Recht wünscht Dietzsch a. a. O., daß, wie es in einzelnen Programmen geschehen, noch häufiger die Vertheilung und Behandlung einzelner Lehrpensa, wie sie nicht theoretisch in dem Kopfe dieses oder jenes Anfängers sich gebildet, sondern durch die Berathungen des Collegiums festgestellt ist, in ausführlicher Begründung Aufnahme in das Programm, vielleicht an Stelle der Abhandlung, fände.*) Das statistische Material würde vielleicht auch lieber alle 3 oder 5 Jahre in passender Zusammenstellung gegeben, weil nur aus der Vergleichung statistischer Angaben sich Schlüsse ziehen lassen. Schülerverzeichnisse sind gewiß erwünscht, aber doch von zu localem Interesse, so daß es vorzuziehen sein dürfte, dieselben, wie es in Züllichau geschieht, jährlich ganz abgesondert vom Programme herauszugeben und den Schülern käuflich zu machen, die stets stark nach denselben verlangen.

Mit jedem Jahre ist aber eine Frage immer dringender geworden, die zuerst von Wiese auf der Hamburger Philologenversammlung 1855 angeregt und in Stuttgart zur Besprechung gekommen ist, ob die enormen für dieses Institut aufgewendeten Kosten, die Wiese für Preußen i. J. 1860 auf c. 14,000 Thlr. angiebt (Prß. Jahrb. 1860, S. 138),**) sich genügend verwerthen, und wie die Uebelstände, welche theils die Vertheilung dieser Masse von Programmen für die Centralbehörde, theils die jährlich wachsende Anhäufung derselben für die einzelnen Schulbibliotheken mit sich bringen, zu vermeiden seien. Die Königsberger Directorenconferenz, welcher diese Frage von der Behörde zur Erörterung vorgelegt worden war, findet diese Uebelstände vorläufig noch nicht erheblich genug und entscheidet sich im wesentlichen für die Beibehaltung des Instituts in seiner bisherigen Form. Nicht dieser Ansicht scheint das Ministerium zu sein, welches sämmtliche Gymnasien zu Referaten und praktischen Vorschlägen über die Frage aufgefordert hat, infolge dessen voraussichtlich viel verschiedenartige Vorschläge eingehen werden, von denen bereits zwei von Deinhardt und von Todt im neuesten Hefte der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen (XX. 652) vorliegen. Das Ministerium selbst nimmt in seinem Rescript (Stiehl Centralbl. 1866. S. 340) die in Königsberg berührte Einrichtung von Collectivbänden, die Vermittlung des Buchhandels

*) Lehnerdt a. a. O.: Notizen z. B. über das Durchschnittsalter in den einzelnen Classen, Uebersichten des Standes der Eltern, des künftigen Berufs der Abgehenden und ähnliche könnten zu fruchtbaren Schlüssen Anlaß geben, besonders wenn sie allgemein und hinsichtlich der Einrichtung des Formalen durch die Hand eines kundigen Statistikers angeordnet würden. D. Red.

**) Nach Lehnerdt a. a. O. 18,000 Thlr. jährlich für Preußen, 25,000 Thlr. für Deutschland.

und die Einführung eines dreijährigen Turnus zwischen den Provinzen als zu ventilirende Fragen auf.

Zur besseren Verwerthung der Abhandlungen gehört 1) daß ihr Inhalt genügend bekannt werde. In Züllichau cursiren sämmtliche Programme in Heften von 10—20 Stück bei sämmtlichen Lehrern regelmäßig und werden erst dann nach den Anstalten geordnet in Fächern, die in alphabetischer Reihe folgen, aufbewahrt.*) Es ist nicht zu leugnen, daß sie auf diese Weise schon jetzt einen unverhältnismäßigen Platz in der Bibliothek einnehmen, der durch Einrichtung von Collectivbänden außerordentlich vermindert werden würde. Ferner haben die meisten für die höheren Lehranstalten bestimmten Zeitschriften schon seit längerer Zeit Uebersichten über die Programme gegeben. Diese genügen aber in ihrer jetzigen Form durchaus nicht; sie geben zu wenig und zu viel. Zu wenig, indem nicht entfernt Vollständigkeit und Gleichmäßigkeit vorhanden ist; die Programme ganzer Provinzen und Staaten bleiben unberücksichtigt, ebenso finden fast nur die philologischen Abhandlungen eine Besprechung. Zu viel; denn sie sollten nicht den Zweck verfolgen, die Lectüre der Programme selbst überflüßig zu machen, sondern den, dazu zu veranlassen, also das Bessere hervorhebend regelmäßig und schnell, aber kurz den Inhalt, Zweck und Werth sämmtlicher Abhandlungen bezeichnen. Aus den Schulnachrichten brauchten sie nur auf besondere Vorgänge oder Eigenthümlichkeiten hinzuweisen, könnten aber in zwei Tabellen die Gesammtfrequenz und die Anzahl der Abiturienten sämmtlicher Anstalten einer Provinz zusammenstellen. Wahrscheinlich wird dieser Zweck nur durchgreifend erreicht werden, wenn ein thätiger Verleger veranlaßt wird, die Sache in die Hand zu nehmen und etwa in einer Zeitschrift: Programmenschau, wie sie Deinhardt vorschlägt, zur Ausführung zu bringen. 2) Die Abhandlungen müßen nach ihrem Inhalt zusammengestellt sein.**) Mehrere Anstalten führen nach den Disciplinen geordnete Kataloge über die einzelnen Programme. Warum soll aber die damit verbundene große Mühe jeder einzelnen Anstalt zugemuthet werden? Es müßte eine bibliographische Zusammenstellung sämmtlicher in einem Jahre erschienenen Programme erfolgen, in welcher dieselben nach alphabetischer Ordnung der Orte mit den vollständigen Titeln der Abhandlungen aufgeführt werden und welcher ein systematisch geordnetes Register angefügt sein müßte. Dasselbe würde dann alle 5 oder 10 Jahre durch ein Gesammtregister zusammengefaßt. Der Wunsch der Königsberger Conferenz, daß durch die Staatsbehörde und auf Kosten derselben ein Katalog aller seit 1824 in Deutschland erschienenen Programme, mindestens aber der zum Austausch gekommenen, von einem dazu geeigneten Manne angefertigt und gedruckt werde, wird wohl von vielen Seiten getheilt werden. Es existiren zwar bereits größere Zusammenstellungen, sie sind aber mehr oder weniger unvollständig, beschränken sich fast nur auf preußische Lehranstalten, ja oft bloß auf Gymnasien und Progymnasien. Die erste von Wieniewski (Münster 1848) enthält die Programme der preuß. Gymnasien von 1825—41, auf preußische Gymnasien und Progymnasien beschränken sich auch die Verzeichnisse von Hahn in Salzwedel (Progr. 1854 über die J. 1842—1850, und Progr. 1864 über die Jahre 1851—60); daneben existiren noch Verzeichnisse von Joh. v. Gruber (1825—40) und von Reiche in Breslau (Elisabeth, 1825—40); sämmtliche Programme der am Programmentausch theilnehmenden Staaten von 1851—63 verzeichnet Vetter in Luckau (Progr. das. 1864 u. 1865)***). — 3) Die Abhandlung muß auch leicht durch den

*) Lehnerdt a. a. O. empfiehlt Berichterstattung über die werthvolleren der neueingelaufenen Abhandlungen in der Conferenz. D. Red.

**) Eine bedeutende Minderheit stimmte bei der oben angeführten Versammlung der Directoren in Königsberg für die Zusammenstellung nach Anstalten. Für die Wahl des gleichen Formats (Quart) stimmt eine große Mehrheit. D. Red.

***) Lehnerdt a. a. O.: Zu wünschen wäre die von Staatswegen angeordnete Abfassung eines vollständigen Kataloges aller seit der Einrichtung des Programmentauschs erschienenen Programme nach bestimmten Rubriken und Fortsetzung desselben in regelmäßigen Fristen. Eine bedeutende Minderheit stimmte gegen diesen Wunsch. D. Red.

Buchhandel zu erlangen sein.*) Hierzu hat Bechstein (d. Literatur d. Schulprogramme. Leipz. 1864) und der Buchhändler Calvary in Berlin Vorschläge gemacht. Es sei gestattet, hier in möglichster Kürze die Grundzüge eines Vorschlages anzugeben, wie die oben gedachten Uebelstände beseitigt werden und zugleich die Programme besser verwerthet werden könnten:

1. Die Schulnachrichten erscheinen in beschränkterer Ausdehnung als bisher alljährlich und kommen zur Vertheilung unter die Gymnasien der Provinz durch die Provincialbehörde, unter das zunächst für die Anstalt sich interessirende Publicum durch den Director. Als Einleitung könnte die kurze Behandlung einer pädagogischen Frage u. a. dienen. Sie erhalten ein vorzugsweise locales Gepräge.

2. Alle 3 Jahre erscheinen an Stelle dieser Schulnachrichten Programme, welche enthalten a) eine wissenschaftliche Abhandlung, im allgemeinen in der bisherigen Form, b) die Schulnachrichten in größerer Ausdehnung als bisher, und namentlich mit Aufnahme dessen, was für ein ausgedehnteres pädagogisches Publicum Interesse haben könnte. In Bezug auf die Herausgabe findet zwischen den Provinzen ein dreijähriger Turnus statt. Die Hülfe des Buchhandels könnte aber etwa in folgender Weise in Anspruch genommen werden. Einem Commissionär, der contractmäßig für eine oder mehrere Provinzen die Besorgung übernimmt, wird das Manuscript zu der wissenschaftlichen Abhandlung frühzeitig zugeschickt, worauf derselbe Druck und Herstellung sämmtlicher zu einem bestimmten Termine erscheinenden Programme derselben Provinz in gleichförmiger Weise besorgt; zu gehöriger Zeit versendet er a) die am Orte der Anstalt selbst durch den Director zur Vertheilung gelangenden Exemplare an diesen, b) die zum weiteren Umtausch bestimmten in nicht zu starken, nach der alphabetischen Ordnung der Anstalten zusammengebundenen Collectivbänden an die Centralbehörde, c) behält er eine Anzahl zum Verkaufe 3 Jahre lang auf Lager, nach welcher Zeit er den Rest mit der Berechnung der betr. Anstalt zuschickt. In ähnlicher Weise geschieht die Herstellung der Schulnachrichten, von denen jedoch keine auf dem Lager zurückbehalten zu werden brauchten. Die Collectivbände der Schulnachrichten sind von denen für die Abhandlungen zu trennen. Ob den am Orte zu vertheilenden Programmen auch die Abhandlungen zugefügt werden sollen, wird von dem Charakter derselben abhängen und muß dem Director überlassen bleiben. Der Commissionär hat zugleich die Anzeige der sämmtlichen Titel, die oben angedeutete bibliographische Zusammenstellung und die erwähnte Kritik der Abhandlungen zu veranlassen. — Nach diesem Vorschlage würde die große Last, die der Centralbehörde und den Verwaltern der Bibliotheken aus der Vertheilung, Registrirung und Aufbewahrung der Unmasse von Einzelexemplaren jetzt erwächst, sehr vermindert, eine Ersparung an Kosten und eine denselben mehr als bisher entsprechende Verwerthung der Programme erreicht werden. Dagegen wäre es sehr zu bedauern, wenn das preußische Ministerium, welches der Last der Vertheilung sehr wünscht überhoben zu sein, „den Tausch, soweit er von der einen oder der andern Seite gewünscht wird, der Vermittlung durch den Buchhandel ganz überlassen“ wollte. Denn nur dadurch, daß die Behörde die Sache in der Hand behält, wird erreicht werden, daß wenigstens dies allgemeine Band zwischen den Schulen Deutschlands vor Zerreißung wirksam bewahrt bleibe. Dr. **Erler.**

Progymnasium (vgl. die Artikel: Gymnasium, Lyceum, Pädagogium, Lateinschule). Der Ausdruck „Progymnasium“ (προγυμνάζειν, προγύμνασμα), zu welchem in

*) Auch Lehnerdt erkennt hierin das einzig zweckmäßige Mittel zur Verbreitung der Programme in weiteren Kreisen, giebt aber dem von Buchhändler Calvary in Berlin veröffentlichten Vorschlag den Vorzug vor dem Bechstein'schen. Da jedoch auch bei jenem das Gelingen von dem guten Willen der einzelnen Verfasser abhängt, so schlägt L. vor, die Provincialschulcollegien sollten es übernehmen, der genannten Buchhandlung die erforderliche Anzahl von allen Programmen zuzustellen, worauf diese verpflichtet werden könnte, eine Uebersicht derselben alljährlich auszugeben und allen Anstalten unentgeltlich zu übermachen. D. Red.

der modernen Schulsprache der Ausdruck „Proseminarium" als Vorstufe für das philologische Seminar an Universitäten eine Analogie bietet, schließt eine Beschränkung des Ausdrucks „Gymnasium" in sich, soferne dadurch selbständige Anstalten humanistischer Richtung bezeichnet werden, welche nur den Unterbau eines Gymnasiums in größerer oder geringerer Ausdehnung enthalten. Da derselbe nur auf selbständige Anstalten angewendet wird, so heißen die unteren oder mittleren Classen von vollständigen Gymnasien niemals Progymnasien.*) Vielmehr werden diese, soferne sie eigene Unterabtheilungen bilden, mittleres oder unteres Gymnasium benannt. Die Benennung Progymnasium aber entspricht der anderwärts vorkommenden Benennung: Lyceum (in Württemberg), Gymnasium (in Baden), Pädagogium, Lateinschule. Soferne diese selbständigen Anstalten aber einen humanistischen Charakter haben müßen, kann das Wort nie auf parallele realistische Classen angewendet werden, vielmehr werden, wo solche realistische Classen daneben vorhanden sind, was sich öfters findet, dann eben zur Unterscheidung von diesen die humanistischen Classen Progymnasialclassen genannt. Etymologisch liegt in dem Ausdruck einerseits die nahe Beziehung zu „Gymnasium" ausgesprochen, andererseits ist damit constatirt, daß das Progymnasium noch nicht Gymnasium ist; das Gleiche liegt in dem Worte πρόθυρον in seinem Verhältnis zu θύρα, das Wort „Gymnasium" aber ist hier in dem ganz bestimmten Sinne vorausgesetzt, in welchem die Schulsprache in Preußen dasselbe recipirt und autorisirt hat, wo es infolge einer ausdrücklichen Ministerialverfügung v. 12. Nov. 1812 unter Betonung der obersten Classen alle diejenigen gelehrten Anstalten bezeichnen soll, welche das Dimissionsrecht für die Universität haben.**)

Im nördlichen Deutschland nun sind vor allem in Preußen die Progymnasien als eine beschränktere Art von Gelehrtenschulen förmlich organisirt und amtlich so benannt. Es wird sogar unterschieden zwischen vollständigen und unvollständigen Progymnasien. Vollständige nemlich sind 5classige Progymnasien, welche bis zu Secunda sich entwickelt haben und dieselben Berechtigungen genießen, die den entsprechenden Classen vollständiger Gymnasien zustehen, welche deshalb von der Aufsicht der k. Regierung in das Ressort des k. Schulcollegiums der Provinz übergehen.***) Die unvollständigen Progymnasien umfassen nur die Classen VI bis IV, höchstens bis III. Die Zahl der Progymnasien im Königreich Preußen wird von Wiese a. a. O. S. 415 für den Stand von 1864 auf 28 angegeben,†) während die Zahl der Gymnasien im Königreich sich im J. 1866 auf 155 belief.††) Jedenfalls erhellt aus diesen Zahlen, welche untergeordnete Bedeutung in Preußen diese kleinern unvollständig organisirten Anstalten gegenüber von den Gymnasien haben.

Ohne Zweifel unter dem Einflusse der preußischen Einrichtungen und der preußischen Schulsprache ist der Ausdruck „Progymnasium" auch in andern Ländern des nördlichen Deutschlands zur Geltung gekommen. Wenigstens begegnet uns in Hessen-Darmstadt, Baden, Württemberg, Bayern, Oesterreich nirgends der Ausdruck „Progymnasium," wohl aber sind hier für die gleiche Sache Benennungen üblich, wie: Lateinschule, Unter-, Mittelgymnasium, auch Gymnasium selbst, Lyceum, Pädagogium.

*) Eine Ausnahme bildet der Sprachgebrauch im Herzogthum Anhalt, wo (vgl. den Artikel Anhalt) „die 3 Unterclassen der eigentlichen Gymnasien als Progymnasien für die Oberclassen vorbereiten;" wenn anders die Ausdrucksweise nicht auf Rechnung des Referenten zu setzen ist. Mushacke, Schulkalender für 1866 S. 112, weiß nichts von diesem Ausdruck.

**) Vgl. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen S. 21. In ähnlicher Weise wird auch in den Statuten des Stuttgarter Gymnasiums v. J. 1686 unterschieden zwischen classes scholasticae und gymnasticae.

***) Wiese a. a. O. S. 26, vgl. mit S. 667.

†) Etwas abweichend davon giebt Mushacke im Schulkalender für 1866 die Zahl 26 an. S. 15.

††) Wiese giebt für 1864 die Zahl 145 an.

Man wird daher nicht weit fehl gehen, wenn man als Grenzscheide dieses Sprachgebrauchs die neuestens auf politischem Gebiet beliebte Mainlinie annimmt, wobei freilich das Königreich Sachsen auszunehmen wäre, welches keine Anstalten dieses Namens hat, während andererseits in der Schweiz (Appenzell, Bern, Genf) sich deutsche und französische Progymnasien finden.

Jenseits der Mainlinie aber treffen wir in Hannover neben 16 Gymnasien 12 Progymnasien, in Kurhessen neben 6 Gymnasien 2 Progymnasien, in Oldenburg 4 Gymnasien und ein Progymnasium. In Braunschweig theilt sich das herzogliche Gesammtgymnasium der Stadt, neben welchem noch vier andere Gymnasien bestehen, in 3 gesonderte Abtheilungen, nemlich in das Obergymnasium, Progymnasium und Realgymnasium. Das Progymnasium, welches (vgl. d. Art. Braunschweig Bd. I S. 746) 5 Classen umfaßt, hat wie das Realgymnasium einen eigenen Vorstand. Sonst scheint der Ausdruck Progymnasium weder in Deutschland noch in andern Ländern vorzukommen. **Hirzel.**

Promotion, s. Cötus S. 881.

Prorector, s. Lehrer S. 205.

Provincialschulconferenzen. Periodisch wiederkehrende, amtlich veranlaßte und geleitete Versammlungen von Gymnasialdirectoren bestimmter Landestheile sind in diesem Werke (s. Art. Lehrerversammlungen IV. 258, und: Lehrplan das. 294) zwar schon mehrfach erwähnt, jedoch keiner näheren Besprechung unterzogen worden. Dieselben bilden indes ein so wesentliches Moment in der Entwicklungsgeschichte unserer höheren Lehranstalten, daß eine übersichtliche Darstellung ihrer Entstehung und Wirksamkeit wenigstens für die Geschichte der deutschen Pädagogik einiges Interesse darbieten wird. Von den Lehrerversammlungen, welche nach Zeit, Ort, Gegenständen und Gang ihrer Verhandlungen lediglich auf den Verabredungen der zu ihnen freiwillig zusammentretenden Theilnehmer beruhen, unterscheiden sie sich eben durch jenen amtlichen Charakter; von den diesen Charakter ebenfalls tragenden Landesschulconferenzen, wie sie im J. 1848 in Hannover, und im J. 1849 in Preußen stattgefunden haben, weichen sie dadurch ab, daß bei den letzteren der Lehrerstand als solcher berufen war, durch selbstgewählte Vertreter der Staatsregierung bei der Vorbereitung ihrer Schulgesetzentwürfe seinen sachverständigen, gutachtlichen Beirath zu ertheilen, während bei den Provincialschulconferenzen nicht der Lehrerstand als Ganzes, sondern jede einzelne höhere Lehranstalt als ein selbständiger, lebenskräftiger, unter bestimmten Verhältnissen entstandener und entwickelter Organismus ihre Vertretung, und zwar durch ihren Director als ihren natürlichen und gesetzlichen, gewißermaßen gebornen Vertreter finden, durch ihn ihre Erfahrungen zur Geltung bringen, und dadurch auf die Fortbildung und Gestaltung des höheren Unterrichtswesens in dem Verwaltungskreise, dem sie angehört, den ihr nach ihren Leistungen gebührenden Einfluß ausüben soll. Die Mitwirkung der Lehrercollegien bei den Vorarbeiten für die Berathungen wird dadurch nicht ausgeschlossen, vielmehr als selbstverständlich, weil in der Sache liegend, vorausgesetzt: eben so wenig schließt jener Begriff der Provincialschulconferenzen die Heranziehung ausgezeichneter Fachlehrer als Sachverständiger zu einzelnen Berathungen aus, wie denn auch eine solche schon mehr als einmal wirklich stattgefunden hat.

Der Gedanke, die höheren Lehranstalten eines Landestheils durch regelmäßige, amtliche Zusammenkünfte ihrer Vorsteher in eine nähere Verbindung zu bringen und dadurch, einer gewißen Selbständigkeit im einzelnen unbeschadet, eine eben so wichtige Uebereinstimmung derselben in den Hauptgrundsätzen der Disciplin und des Unterrichts zu erzielen, liegt eigentlich so nahe, daß es — zumal das ähnliche Institut der Provincialsynoden innerhalb der reformirten Kirche schon seit Jahrhunderten Wurzel geschlagen hat — fast befremden muß, den ersten Versuch eines solchen Vereins erst um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gemacht zu sehen. Ist aber auch dieser — soweit der Ref. die Spuren solcher Conferenzen rückwärts hat verfolgen können — erste Ver-

such nur eben ein Versuch geblieben, so bildet er doch, zumal die sehr umsichtig eingeleitete Ausführung lediglich durch den Einbruch des siebenjährigen Krieges vereitelt worden ist, eine wenn gleich wenig bekannt gewordene, doch so bedeutsame Erscheinung in der Geschichte unseres höheren deutschen Schulwesens, daß er auch in einem den jetzigen Conferenzen der Gymnasialdirectoren gewidmeten Artikel wohl eine Stelle beanspruchen darf. Es wird sich dadurch zugleich Gelegenheit bieten, das Andenken eines wohlverdienten, in vielen Beziehungen seiner Zeit vorausgeeilten deutschen Schulmannes zu erneuern. Daß aber jener erste Versuch in demselben Theile des preußischen Staats gemacht worden ist, in welchem 70 Jahre nachher solche Conferenzen mit günstigerem Erfolge zum zweitenmale versucht worden sind und sich seitdem als ein lebenskräftiges, mit dem höheren Schulwesen der Provinz auf das innigste verwachsenes Institut erhalten haben, ist, wenn sich auch keine Continuität des Gedankens nachweisen läßt, doch vielleicht mehr als ein bloßer Zufall, und ein Beweis der bekannten Zähigkeit, mit welcher die Natur des westfälischen Volksstammes an dem einmal als gut, zweckmäßig und ausführbar Erkannten festhält.

Die Sorge, welche die Regierung Friedrichs d. Gr. während des Decenniums zwischen dem zweiten schlesischen und dem siebenjährigen Krieg dem Unterrichtswesen zuwandte, sollte auch den westfälischen Landestheilen nicht verloren sein. Kaum war daher unter dem 6. April 1754 eine Landschulordnung für das Fürstenthum Minden und die Grafschaft Ravensberg erlassen worden, als auf eine von dem (im J. 1750 errichteten) Oberconsistorium in Berlin ausgegangene Anregung die k. Regierung zu Minden als die Verwaltungsbehörde jener beiden Grafschaften auch die Reorganisation der darin befindlichen drei Gymnasien in die Hand nahm. Der Magistrat zu Minden hatte eben damals durch den neu eingetretenen Prorector Mag. Mauritii einen „Entwurf einer Schulordnung vor das Mindische Gymnasium" ausarbeiten lassen, und die k. Regierung, welche schon unter dem 8. Nov. 1754 die bei jenen Gymnasien bereits vorhandenen älteren Schulordnungen eingefordert und nach Berlin gesandt hatte, erkannte in jenem Entwurfe eine so geeignete Grundlage für ihre Absichten, daß „weil für die 3 Gymnasia alhier, zu Herford und Bielfeld, da sie a potiori nach Einem Zuschnitt verfasset, eine gleichlautende Schulordnung eingeführt werden solle," sie denselben unter dem 20. Januar 1756 den Magisträten in Herford und Bielefeld zur Berichterstattung zugehen ließ; „da wir dann die Rectores aller dreien Gymnasien anhero convociren und mit selbigen, wie auch anderen vernünftigen Litteratis, den Entwurf examiniren, ihn mit denen zu machenden Monitis beleuchten und collationiren, mithin eine beständige Ordnung concertiren wollen, welche sodann mit Unserer Allerhöchsten Approbation publiciret werden soll."*) Auf Grund der erstatteten Berichte, von denen besonders der des Rectors Mölling in Herford sich durch eine eingehende Darlegung der Mängel und Gebrechen des dortigen Schulwesens auszeichnet, wurde jener Entwurf von seinem Verfasser theilweise umgearbeitet und in manchen Stücken wesentlich verbessert, und dann unter dem 4. Januar 1757 von der k. Regierung den Magisträten in Herford und Bielefeld nochmals zur Aeußerung und mit der Auflage zugesandt, „nach dessen Model ein dergleichen für dasige Schule zu projectiren und einzusenden." Aber die Erledigung unterblieb, weil, wie der Magistrat in Herford unter dem 28. Nov. 1759 auf eine Erinnerung berichtete, „die bekanntermaßen in hiesigen Gegenden eingefallenen Kriegs-Troublen und sonderlich die allhier ¾ Jahre lang gehabte feindlich französische Invasiones und beständige Ueberzüge uns behindert — — — sondern mittlerweile alle unsere gewöhnlichen Geschäfte und Obliegenheiten bei Seite setzen, hingegen alle unsere Aufmerksamkeit lediglich darauf

*) Eine kurze Mittheilung über diese Verhandlungen ist von dem Ref. bereits in der 13. westfälischen Directorenconferenz (im J. 1837) gemacht worden. Da jedoch die nur als Handschrift gedruckten Protokolle dieser Conferenzen nicht für die Oeffentlichkeit bestimmt sind, so hat Ref. geglaubt, das Wesentliche hier nochmals wiederholen zu dürfen.

richten müßen, um unsrer armen Stadt und Bürgerschaft bei deren feindlicher Ueberziehung ihr Schicksal soviel möglich und an uns gewesen, erträglich zu machen." Daher die (stillschweigend genehmigte) Bitte um Fristgewährung, bis der Krieg zu Ende „und wir einigermaßen respiriret."

Die beabsichtigte Gymnasialreform wurde nun auch nach Herstellung des Friedens wieder aufgenommen, aber für jedes der drei Gymnasien getrennt behandelt und durchgeführt. Für die in Aussicht genommene Directorenconferenz war über den Drangsalen des Krieges, von welchen Minden und Ravensberg besonders in den Feldzügen von 1757 und 1759 schwer betroffen wurden, der günstige Zeitpunct vorübergegangen, weil es nachher, ohne daß in der Oberaufsichtsbehörde selbst ein Wechsel der leitenden Personen eingetreten wäre, doch an einer mit unmittelbarer Betheiligung für die Idee einer solchen Conferenz eintretenden Persönlichkeit, sonach an dem eigentlich treibenden Elemente gefehlt zu haben scheint. Auf die Beantwortung der Frage, in welchem Manne dieses Element muthmaßlich zu suchen sein werde, führt die Erwägung, daß in dem, die Schulordnungen einfordernden und den Erlaß eines Schulreglements für die Provinz ankündigenden Regierungsrescripte vom 30. Nov. 1754 noch von keiner mündlichen Berathung eines solchen Reglements die Rede ist, daß die Absicht einer solchen erst ausgesprochen wurde, nachdem der von Mauritii ausgearbeitete Entwurf einer neuen Schulordnung für das Gymnasium zu Minden in die Hände der k. Regierung gelangt war, und der Berathung mit denen Geistlichen „und Schulmännern" dann nochmals in einem Erlasse vom 9. Juli 1756 gedacht wird; daß der Entwurf selbst wenigstens für eine Frage (bei der deutschen Vorbereitungsclasse, der sogenannten Nona: „wieviel von der Schulordnung vor die teutschen Schulen auf diese Classe angewandt werden könne?") auf ihre Erledigung durch eine Conferenz hindeutet, und daß die k. Regierung zu Minden auf die beabsichtigte Convocation der Rectoren nicht zurückgekommen ist, als sie nach Beendigung des Krieges und zu einer Zeit, wo Mauritii bereits das Rectorat zu Minden niedergelegt hatte, die Schulreform wieder vornahm. Es erscheint hiernach mehr als wahrscheinlich, daß Mauritii*) es gewesen, welcher

*) Friedrich Maximilian Mauritii wurde am 17. August 1724 zu Lörrach in Baden (unweit Basel) geboren. Der dritte Sohn des dortigen früh verstorbenen Superintendenten Christoph M., fand er mit zwei älteren Brüdern Erziehung und Schulbildung in dem Waisenhause zu Halle, widmete sich später mit beiden der Theologie, und kehrte auch mit ihnen nach vollendeten Studien in seine Heimat zurück, wo die beiden älteren sehr bald ins Pfarramt eintraten, während er selbst als Hauslehrer die Vorbereitung zweier Zöglinge für die Universität übernahm. Als Leiter ihrer Studien kam er dann abermals nach Halle, und beschäftigte sich hier gleichzeitig eingehend mit dem Studium der Pädagogik, unterrichtete auch in den Schulen des Waisenhauses und erwarb sich durch eine öffentliche Disputation de methodo scientifica ejusque applicatione ad linguas docendas die philosophische Doctorwürde. Noch bevor er nach Erledigung der übernommenen Verpflichtung abermals in sein Vaterland zurückkehren konnte, wurde er durch seinen Lehrer und Gönner D. Baumgarten dem Magistrate zu Minden empfohlen, welcher jetzt eben (im J. 1754) den Prorector Lübecke wegen schlechter Lehrmethode, disciplinarischer Unfähigkeit und anstößigen Lebenswandels entlassen hatte, und nun für diesen zur Unterstützung des gutmüthigen, aber schwachen Rectors Opitz, und zur Hebung des durch Hader unter den Lehrern, wie durch Trägheit, Roheit und Zügellosigkeit der Schüler tief gesunkenen Gymnasiums einen tüchtigen Nachfolger suchte. So wurde M. noch in demselben Jahre als Prorector und Rector design. an das Gymnasium nach Minden berufen. Hier stellte er vor allem mit kräftiger Hand die gänzlich verfallene Zucht in der Anstalt wieder her, und daß er dabei der unbändigen Jugend gegenüber auch außerordentliche Mittel nicht scheute, zeigt u. a. ein Bericht eines seiner Schüler, des nachherigen Bürgermeisters und Scholarchen Dieterichs in Herford vom 14. Januar 1780, worin derselbe zur Rechtfertigung der von ihm gegen die Widerspenstigkeit der Herforder Primaner ergriffenen drastischen Maßregeln (— er hatte jedem der 7 rebellischen Primaner 10—12 Stockschläge geben lassen, und die k. Regierung in Minden fand das so vollständig gerechtfertigt, daß sie die beschwerdeführenden Primaner nochmals protokollarisch

jenen Gedanken zuerst gefaßt und ihm durch den unmittelbaren Einfluß seiner begabten Persönlichkeit bei den leitenden Personen in der k. Regierung Eingang verschafft habe:

scharf zurechtweisen, und sie „bei bezeigter fernerer Petulanz mit ähnlicher Züchtigung, oder aber mit dem gewöhnlichen Civilarrest" bedrohen ließ —) sich namentlich auch auf das Beispiel des Gymnasiums zu Minden beruft, „als von welchem letzteren ich als Augenzeuge bekunden kann, daß Großprimaner, die den Jahren und ihren Kenntnissen nach über die hiesigen weit erhaben sind, von Stockschlägen nicht eximirt geblieben, wenn sie auch bei weitem keine solchen Excesse verübt, als diese sich haben zu Schulden kommen lassen." Durch diese Energie gelang es ihm denn auch, mit Hülfe eines (wahrscheinlich von ihm selbst herbeigeführten) Regierungsbefehls vom 17. Juni 1756 das schon wiederholt verbotene, aber trotzdem immer fortbestandene Degentragen der älteren Schüler für alle Zeit auszurotten. Mit gleicher Entschiedenheit unternahm er alsdann, nachdem unter den Lehrern selbst durch seine Einwirkung ein besseres Verhältnis hergestellt worden war, die Umgestaltung des ganzen Unterrichtssystems. Die dringende Nothwendigkeit einer solchen ergiebt sich am besten aus dem Blicke in einen noch vorhandenen, von demselben Rector Opitz für das J. 1739 aufgestellten Lectionsplan. Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften, deutsche und französische Sprache fehlen in diesem Lectionsplane ganz; im Griechischen wird in den oberen Classen nur das Neue Testament gelesen, Rechnen und Schönschreiben in den unteren Classen, selbst in der deutschen Elementarclasse (Nona „perperam Nulla dicta") nur für freiwillige Theilnehmer („addiscere cupientibus") gelehrt: dafür finden sich in der ersten Classe (damals Tertia genannt) im Lateinischen neben einander Plinii Epist. und Ovid. Trist. lib. I., zugleich exercitia poetica in genere elegiaco; in der ersten und zweiten Classe combinirt: Cicero in Catil., de offic. und Epist., ferner Horat., Cäsar, Justin. und Sallust., zugleich lateinische Epistolographie in Exercitien, und praecepta et exercitia poetica et oratoria, und dazu außer Geographie auch noch Dogmatik nach Tremsdorf, „ita ut dicta probantia idiomate graeco et hebraeo memoriae mandentur." Dieser verkehrten, auf einer planlosen Einseitigkeit beruhenden Art von Concentration zu begegnen, bearbeitete Mauritii nun den oben angeführten „Entwurf einer neuen Schulordnung vor das Mindische Gymnasium," welcher eigene Ideen seines Verfassers und pädagogische Zeitanschauungen mit Erfahrungen auf Grund örtlicher Zustände und Anklänge an die Einrichtungen in den Franckeschen Stiftungen vereinigend, in 38 §§ nicht allein einen vollständigen, von trefflichen methodischen Winken begleiteten Lehr- und Unterrichtsplan, sondern auch eine Dienstinstruction für den Rector, eine solche für die Lehrer, und eine Disciplinarordnung für die Schüler aufstellt, und selbst schon eine unsern Gymnasialcuratorien entsprechende locale Schulbehörde — hier nach dem Vorbilde der Franckeschen Stiftungen Directorium genannt —, welche aus dem Bürgermeister als Scholarchen, einem Geistlichen als Inspector und dem Rector „als dem eigentlichen Directore" bestehen soll, in Vorschlag bringt. Der Unterrichtsplan selbst, aus welchem hier nur einige charakteristische Einzelheiten mitgetheilt werden können, beruht auf den beiden Grundanschauungen, daß der Unterricht mehr als bisher den ganzen geistigen Menschen ins Auge fassen und deshalb auch eine vielseitigere, mehr den Zeitverhältnissen entsprechende Geistesbildung anstreben müße, und daß, da diejenigen, welche nicht studiren wollen, meist schon aus der dritten Classe abgehen, die eigentliche Vorbildung für die Universität in die beiden oberen Classen zu verlegen, in den vier untern (Quinta bis Octava, nach jetziger Benennungsweise Tertia bis Sexta) aber auch auf die Realien gebührende Rücksicht zu nehmen sei. „Auf diese Weise würde unser Gymnasium eine philologische und Realschule zugleich sein." (§. 3 am Ende). Lehrgegenstände der beiden oberen Classen sind: von Sprachen die lateinische, griechische („nicht nur das N. T., sondern auch die Profanscribenten wohl zu verstehen"), hebräische, „die deutsche nach ihrer neueren Ausbesserung," die französische („wenigstens soweit, daß die darin geschriebenen Bücher können hinlänglich verstanden werden"); von den Realien nicht nur die zu der sogenannten „anmuthigen Gelehrsamkeit" gehörenden, als die Geschichte mit ihren (einzeln aufgeführten) Hülfswissenschaften, sondern auch die „ernsthaften Wissenschaften," nämlich Theologie, aus der Philosophie wenigstens die Logik und Physik, endlich aus der Mathematik wenigstens die sogenannte Mathesis pura, vornehmlich aber die Arithmetik, sowohl die bürgerliche als die mathematische. Die bisherige Statistik und Heraldik soll mit der Geographie, die introductio biblica mit der Dogmatik und Moral, oder mit der Lectio graeca und hebraica verbunden werden. Jede Classe erhält wöchentlich 31 Stunden; die Eintheilung derselben in Lectiones publicae (obligatorische ohne Schulgeld), privatae (obligatorische mit Schulgeld) und privatissimae (facultative gegen

wie denn auch die Wendung des Erlasses vom 20. Januar 1756 über die Zuziehung „auch anderer vernünftiger Litterati“ wohl ohne Zweifel lediglich den Zweck hatte,

besondere Bezahlung) wird mit Widerstreben beibehalten, jedoch vorgeschrieben, daß privatissime nur solche Gegenstände gelehrt werden dürfen, „die nur vor wenige sind und nur ad bene esse gehören;“ „dagegen soll kein allen Schülern unentbehrliches Stück des Unterrichts allein in den privatissimis gelehrt werden, wie z. E. sonst mit dem Schreiben und Rechnen geschehen ist, davon es gekommen, daß Schüler sogar in höheren Classen, wo man ohne Schreiben nicht fortkommen kann, entweder gar nicht, oder doch sehr langsam und schlecht haben schreiben können, im gleichen sehr viele auch in der obersten Classe nicht einmal die 4 Species des Rechnens verstanden.“ Der Cursus der beiden oberen Classen soll zusammen eine vierjährige Dauer haben; der Lectionsplan halbjährlich festgestellt und nach dem Lehrziel der obersten Classe bemessen, für Zusammenhang der einzelnen Classen gesorgt, und die Stundenzahl der einzelnen Lehrobjecte nach deren Wichtigkeit und Ausdehnung abgemessen werden. Das Lateinische beginnt in der sechsten Classe (Octava), und hat hier das Decliniren und Conjugiren einzuüben, welches die jüngeren nach dem Vorsagen der älteren, also nach dem Gehör, erlernen sollen. Von der Nona heißt es: „die Classe ist eine teutsche Freischule, in welcher nur Currendarii sitzen, während solche, die in die übrigen lateinischen Classen zu gehen gedenken, gleich von Octava anfangen. Lehrgegenstände sind daher: Buchstabiren und Lesen; Sprüche, biblische Historie, Katechismus, Gesänge und Gebeter; Schreiben und Rechnen, was nicht mehr wie bisher privatissime getrieben werden darf.“ Gewünscht wird noch, daß sich hohe Gönner zusammen thäten, den armen Currendariis reinliche Kleidung zu verschaffen, sollte sie auch nur eine so schlechte Uniform sein, als der Waisenknaben im Hallischen Waisenhause ist.“ Die Translocationen finden jährlich statt, daher sind auch alle Pensa jährig, und so zu begränzen, „daß sie in der gesetzten Zeit mit allen Wiederholungen mit mittelmäßigen Köpfen bestritten werden können,“ aber auch nicht so klein, daß sie „mit Tändeln zu Ende gebracht werden können.“ Methode: „in allen Lectionen soll auf was Ganzes gearbeitet werden, daß also der verdrießliche Vorwurf wegfalle, daß ex omnibus aliquid et in toto nihil gelehret und gelernet werde.“ Gefordert wird daher sorgfältiges Einüben, fleißiges Wiederholen, Vermeiden aller Ueberladung, namentlich der mechanischen Beladung des Gedächtnisses. Im einzelnen: im Lateinischen ist nicht bloß das Uebersetzen, sondern auch das Verständnis des Sinnes der Autoren zu erstreben, und nach einer zweckmäßigeren Correcturmethode zu suchen, „da die gewöhnliche, ohnerachtet der Herculesarbeit, die der Lehrer dabei hat, selten ihren Zweck erreichet.“ Auch ist darauf zu sehen, „daß den Schülern nie ein schlauderhaftes Wesen im Einschreiben der Exercitiorum gestattet werde.“ Aus dem griechischen Unterricht soll alles wegbleiben, „was nur alsdann nöthig ist, wenn man wolle griechisch schreiben und reden lernen, als welches heutzutage von sehr eingeschränktem Nutzen sein würde.“ Lateinische Versionen sind nicht zu verstatten. „Hebräische Exercitien sind überflüßig.“ In der Geographie wird gedrungen auf fleißigen Gebrauch von Karten mit Kreidezeichnung an der Tafel, Beschränkung des Stoffes, aber sorgfältige Berücksichtigung von Deutschland; in der Geschichte auf Berücksichtigung der alten Geographie. Im Leseunterricht soll „den Kindern das, was ein jeder Buchstab einer Silbe zum ganzen Schall derselben beiträgt, besonders gezeiget werden durch Anweisung der Sprachwerkzeuge, die dabei gebraucht werden. Dies ist von solchem Nutzen, daß in einigen Schulen die Kinder gleich auf einmal ganze Silben aussprechen, ohne die Buchstaben zu nennen, indem dies letztere die Kinder oft verwirret.“ (Die Lautirmethode läßt sich für jene Zeit schwerlich kenntlicher charakterisiren: M. hatte sie also schon im J. 1755 „in einigen Schulen“ beobachtet, und sogleich ihrem ganzen Wesen nach richtig erfaßt.) Im Rechnen viel Einübung unter Fortgang vom Leichteren zum Schwereren, aber nur brauchbare Exempel, keine „bloß curieusen oder gar spielerhaften.“ In der Instruction für den Rector (§. 34) heißt es u. a. sub 2): „soll er alle Classen, wenigstens einmal in der Woche unvermuthet besuchen, eine Zeitlang in jeder bleiben, auf die Art des Vortrages acht haben, sich nach der Aufführung der Schüler erkundigen,, das Nöthige erinnern, was aber den Lehrer betrifft, nicht öffentlich sagen, damit dessen Ansehen nicht geschwächt werde.“ Auch soll er mit „seinen Gehülfen“ wöchentliche Conferenzen halten, und die Verhandlungen „in ein dazu zu haltendes Conferenzbuch“ eintragen lassen. — Für die disciplinarischen Bestimmungen des Entwurfs ist das Ziel die Erziehung der Schuljugend zu christlich frommer Gesittung; dieselbe soll bewirkt werden „mehr durch die geoffenbarten Wahrheiten der Heilsordnung, als durch eine philosophische Moral,“ gefördert durch das eigene Verhalten der Lehrer und deren Beispiel, namentlich auch im Besuchen des öffentlichen

die Theilnahme des Prorectors Mauritii an den beabsichtigten Berathungen zu ermöglichen, denen derselbe, weil noch nicht wirklicher Rector des Gymnasiums zu Minden,

Gottesdienstes, in der Theilnahme an der gemeinsamen Feier des h. Abendmahls und der Vorbereitung auf letztere, die zwar nicht als Zwang vorgeschrieben, aber doch dringlich empfohlen wird; durch Pünctlichkeit, Ordnung und Pflichttreue derselben auch im Kleinen („ein treuer Lehrer wird es auch vor ihn nicht zu klein achten, auf die Haare, Wäsche, Kleider, Schuhe und die äußere Reinigkeit seiner Schüler zu sehen"). Die Strafen sollen stets nach der Persönlichkeit der Schüler, wie nach Art und Grad des Vergehens abgemessen, niemals in heftigem Zorne von den Lehrern ertheilt werden, überall aber den Charakter der Liebe tragen: Hauptgrundsatz aber ist (§. 31, 9): „Lehrer sollen die strafbaren Handlungen lieber durch genaue Wachsamkeit und Aufsicht zu verhindern suchen, als sie erst begehen lassen und dann strafen." Auch wird den Lehrern fleißige Communication mit den Eltern über Verhalten und Leistungen ihrer Kinder empfohlen. Als besondere Einrichtungen für die Förderung der Disciplin werden noch hervorgehoben: regelmäßige gemeinsame Andacht der Lehrer und Schüler beim Beginn und Schluß des Unterrichts, zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen, nicht bloß auf die Lectiones publicae zu beschränkenden, stets in Gegenwart des ganzen Coetus abzuhaltenden Schulprüfungen, und öffentliche Censur der Classen am Schluße der Prüfung; endlich zweckmäßige Anordnung der öffentlichen actus oratorii, und „mit solchen actibus wäre dann auch die Dimission derer, die auf Universitäten gehen wollen, zu verbinden, welche durch eine von dem Rectore zu diesem Zwecke einzurichtende Rede, auch durch Meldung in dem Programmate und sonst auf alle Weise solemnisirt werden müße, daß den Schülern ein desto größerer Eindruck von der Wichtigkeit einer solchen Veränderung und ein wahrer Trieb zum Fleiß beigebracht würde." Schließlich werden dann noch im §. 38 eine Reihe von Veranstaltungen namhaft gemacht, deren Ausführung zum Besten der Schule wünschenswerth sei. Voran steht dabei die Anlegung einer Bibliothek und eines Apparatus mathematici et physici; weiter wird genannt die Beschaffung von Unterstützungen für ärmere Schüler, Beschränkung der Privatschulen, die Beschaffung möglichst tüchtiger Lehrer, und zu deren Erleichterung die Beförderung verdienter Lehrer ins Pfarramt, damit man in den unteren Classen stets frische und unverdrossene Candidaten habe; die Beaufsichtigung der auswärtigen Schüler durch die Lehrer, und die Ausarbeitung zweckmäßiger Schulbücher durch „die drei Rectores der Gymnasiorum in diesem Fürstenthum und Graffschaft" gemeinschaftlich und zur Erzielung einer Gleichförmigkeit in diesen Anstalten selbst. — Von den Verbesserungen der zweiten Redaction sind besonders hervorzuheben: die Aufhebung des Unterschiedes der sog. Lectiones publicae privatae und privatissimae, die Beseitigung der alten Classennamen Tertia, Quarta etc. bis Octava, an deren Stelle die Benennungen Prima, Secunda, Tertia a. und Tertia b, Quarta und Quinta treten, die Ersetzung der bisher ausschließlichen Classification der Schüler nach dem Lateinischen durch das (auch in Halle auf der Latina geltende) Lectionssystem, die genauere Bestimmung der griechischen Lectüre in der Prima, für welche neben Geßners Chrestomathie speciell noch Homer und Hesiod, sowie einige Reden von Demosthenes oder Isokrates vorgeschrieben werden, endlich die vortrefflichen Anordnungen über das öffentliche Examen, in denen besonders gegen das „Handwerk" angekämpft wird, daß „ein jeder Lehrer seine Schüler tüchtig auf ein gewißes Stück präparirt, das er auf dem Examine durchnehmen will. Die Schüler können also darin recht bestehen, wenn sie gleich das ganze Semester hindurch nichts gelernt haben." — Inzwischen war Mauritii im J. 1756 dem mit Tode abgegangenen Rector Opitz im Rectorate gefolgt; als jedoch im folgenden Jahr die Convention von Kloster Seven den unglücklichen Ausgang des Feldzugs von 1757 besiegelte und dadurch die Gymnasialreform in eine ungewiße Ferne hinaus gerückt wurde, trat er noch in diesem Jahre in das Pfarramt der lutherischen Hauptkirche St. Martini in Minden über. Auch in dieser Stellung blieb er, da es seinem Nachfolger Mölling (bis dahin Rector in Herford) bei allem guten Willen doch an Energie gebrach, mit dem (seiner Gemeinde, wie noch jetzt, eingepfarrten) Gymnasium in naher Verbindung, und als der Magistrat von Minden nach dem Hubertsburger Frieden die Reform der Anstalt von neuem in die Hand nahm, erschien ihm M. als der einzige Mann, von dessen Einsicht und Kraft deren Durchführung mit Sicherheit erwartet werden dürfte. Daher wurde ihm, zumal er im J. 1763 Senior Ministerii geworden war, gleichzeitig auch das schon durch die Schulordnung von 1697 angeordnete, aber nur ab und zu einmal besetzte Amt eines Inspector Gymnasii übertragen, und als solcher führte er nun die Umgestaltung des Gymnasiums nach der zweiten Redaction seines Entwurfes mit der noch weiteren Verbesserung durch, daß von nun ab

von Amtswegen nicht beiwohnen konnte, während er doch als Verfasser des Berathungsentwurfs dabei unentbehrlich war.

Fragt man nun nach den Ergebnissen, welches diese unter der Ungunst der Verhältnisse nicht zum Abschluße gelangten Verhandlungen dem höheren Schulwesen gebracht, so glaubt Ref. den wesentlichsten, wenn gleich nur mittelbaren Gewinn derselben darin finden zu müßen, daß die Idee einer von der Aufsichtsbehörde veranstalteten und geleiteten Conferenzberathung der Gymnasialrectoren über ein durch Vorlage und Berichterstattung geschaffenes Berathungsmaterial überhaupt gefaßt, von der Staatsbehörde klar und bestimmt ausgesprochen, und ihre Ausführung nicht an einer inneren Unmöglichkeit, sondern nur an unvermeidlichen äußeren Verhältnissen gescheitert war. Sie konnte deshalb in jedem geeignet erscheinenden Zeitpuncte wieder aufgenommen werden; bewahrt und gefördert wurde die Empfänglichkeit für dieselbe dadurch, daß die Erinnerung an jene Conferenzpläne sich als eine Tradition in den genannten Gymnasien fortpflanzte, wo ihrer zuletzt noch kurz vor dem Wiederaufleben dieser Conferenzen von dem Dir. Knefel in den geschichtlichen Nachrichten über das Gymnasium zu Herford (S. 62) im J. 1817 gedacht wird. Auch später noch hat die Sache in Daeke, Versuch einer Geschichte des Gymnasiums zu Minden 1830 (S. 47) wenigstens eine kurze Erwähnung gefunden.

Die gründliche Vernachläßigung, von welcher während der fremdherrschaftlichen Regierung alle nicht deren unmittelbare Interessen fördernden öffentlichen Verhältnisse betroffen wurden, ist auch an den Gymnasien der jetzigen preußischen Provinz Westfalen nicht ohne Nachwirkungen vorübergegangen. Die Beseitigung der collegialischen, aus der örtlichen Bevölkerung hervorgegangenen Magistrate und mit dieser auch aller städtischen Patronatsrechte drängte die lebendige Theilnahme der Städte an dem Gedeihen ihrer Gymnasien in den Hintergrund, und die Beaufsichtigungsweise der letzteren durch die neuen Präfecten war eben nicht geeignet, dieses Gedeihen von oben her zu fördern. Auch nach der Herstellung der preußischen Verwaltung, welche die Aufsicht über die Gymnasien der neugebildeten Provinz anfangs unter drei Bezirksregierungen zersplitterte, ließ sich eine auch nur annähernde Uebereinstimmung jener Anstalten in den wichtigsten Principien der Erziehung und des Unterrichts um so weniger erzielen,

alle vereinzelten Einkünfte der Lehrer einschließlich des bis dahin von ihnen allein und zwar von jedem aus seiner Classe bezogenen Schulgelds und anderer Nebeneinnahmen in die neuerrichtete Schulcasse gezogen, und dafür alle Lehrer auf ein aus dieser Casse zu zahlendes festes Einkommen gesetzt wurden. M. selbst hat von dieser neuen Organisation in vier von ihm in den Jahren 1765 und 1766 veröffentlichten Programmen Nachricht gegeben, am ausführlichsten in dem ersten derselben, welches im J. 1765 unter dem Titel „Vorläufige Nachricht von einer neuen Einrichtung des Gymnasii zu Minden" erschienen ist. — In dieser einflußreichen Stellung blieb M. bis zum J. 1768, wo sich ihm die Gelegenheit darbot, seinen immerfort im Stillen gehegten Lieblingswunsch nach einem akademischen Lehramte in Erfüllung gehen zu sehen. Er folgte deshalb dem Rufe als Consistorialrath und Professor an die Universität zu Bützow in Mecklenburg-Schwerin, und wirkte hier mit großer Anerkennung bis zur Wiedervereinigung dieser Universität mit der zu Rostock: bei dem Eintritt dieser Uebersiedelung blieb er seines zunehmenden Alters wegen in Bützow zurück, wo er am 5. März 1799 ohne vorhergegangene Erkrankung plötzlich und ruhig verschied. Sein Andenken wird dem Gymnasium in Minden stets ein gesegnetes bleiben! Die feste und abgeschlossene Organisation, welche die Anstalt durch ihn erhalten, hat dieselbe vor den zahlreichen Versuchen und Erschütterungen bewahrt, denen die Gymnasien Norddeutschlands in den letzten Jahrzehnten des vorigen und noch zu Anfang dieses Jahrhunderts ausgesetzt gewesen sind, und ist bei der allmählichen Einführung der neuen preußischen Bestimmungen seit dem J. 1820 so unverändert in Kraft geblieben, daß Ref. dort im J. 1817 noch als Secundaner die von M. vorgeschriebenen Autoren, namentlich Cic. epist. ad Diversos und den Suetonius gelesen hat, sich auch noch oft an die schweren Befürchtungen erinnert, welche die an die öffentliche Prüfung sich anschließende öffentliche Censur aller Classen in der nächsten Zeit vor der Prüfung bei ihm und seinen Mitschülern hervorzurufen pflegte.

als die Provinz jetzt Gymnasien alter und neuer Landestheile, evangelischer und katholischer Confession umschloß, und solchergestalt Anstalten, wie Minden mit seinem im wesentlichen noch auf der Reorganisation von Mauritii fußenden Lehrplane, Dortmund in den durch die Zeitverhältnisse abgeschwächten Formen eines Gymnasii academici, Münster und Paderborn mit ihrem auf die alten Jesuitenordnungen begründeten Unterrichtssysteme unter gleichen Berechtigungen, wenigstens gleichen Ansprüchen neben einander bestanden. Erst die (im J. 1825 auch auf die sogenannten Externa ausgedehnte) Vereinigung aller inneren Angelegenheiten der Gymnasien der Provinz in der Hand des im J. 1817 errichteten, das gegenwärtige Provincialschulcollegium mit einschließenden Consistoriums zu Münster, in welchem der um das höhere Schulwesen der Provinz hochverdiente Consistorialrath Kohlrausch im J. 1818 die von ihm bis zum J. 1830 segensreich fortgeführte Bearbeitung des Gymnasialwesens übernahm, vermochte bessere Zustände herbeizuführen und dauernd zu begründen, und als eines der wesentlichsten Momente für diesen Zweck haben sich die unter seiner Leitung nun wirklich ins Leben getretenen Conferenzen der Gymnasialdirectoren bewährt.

Auch diesmal läßt sich nicht mit unbedingter Sicherheit feststellen, von wem der Vorschlag zu solchen Conferenzen eigentlich ausgegangen sei. Kohlrausch selbst (in den Erinnerungen aus seinem Leben S. 199) lehnt, wenigstens mittelbar, die Urheberschaft ab durch die Aeußerung, daß er gern auf den Gedanken solcher Zusammenkünfte eingegangen sei. Indem er aber (ebd. S. 197) den (noch lebenden) früheren Gymnasialrector Dr. Kapp in Hamm als denjenigen bezeichnet, welcher mit Veranlassung zu den Directorenconferenzen gewesen, deutet er dadurch zugleich an, daß gleichzeitig auch noch von einer anderen Seite eine Anregung dazu erfolgt sei, und Ref. hat deshalb keine Veranlassung, an der Richtigkeit des von dem verstorbenen Director Dr. Imanuel in Minden (in mündlicher Aeußerung) erhobenen Anspruchs auf die Miturheberschaft der Conferenzen zu zweifeln. Jedenfalls aber gebührt dem würdigen Kohlrausch das unbestrittene Verdienst, den Gedanken sogleich mit lebendiger Theilnahme und einsichtiger Beurtheilung seiner Wirkungen erfaßt, die Provincialbehörde und das Unterrichtsministerium dafür gewonnen, mit richtigem Takte die äußere Form für die Conferenzen gefunden, auch, nachdem die Unkosten der beiden ersten Conferenzen von dem Ministerium bewilligt worden waren, die für die folgenden unentbehrlichen Mittel nachgewiesen zu haben, und er darf deshalb mit vollem Rechte als der eigentliche Begründer dieses in Westfalen nun schon seit länger als vierzig Jahren erprobten und bewährten Instituts betrachtet werden.

Eine äußere Veranlassung zu diesen Conferenzen wurde durch den Umstand gegeben, daß das k. Unterrichtsministerium im J. 1821 dem k. Consistorium zu Münster ein Programm des Gymnasialdirectors Gotthold in Königsberg „Ueber die Einheit der Schule" mit dem Auftrage zufertigte, dasselbe einigen ausgezeichneten Schulmännern seines Bezirkes zur Prüfung und Aeußerung mitzutheilen und demnächst unter Berücksichtigung dieser Aeußerungen sich auch selbst über die Zweckmäßigkeit und Ausführbarkeit der G.schen Vorschläge eingehend auszusprechen. Es geschah dies unter dem 24. Mai 1823 dahin, daß es viel leichter erscheine, die von G. gerügten Mängel unseres ganzen Gymnasialwesens anzuerkennen, als die Heilmittel derselben aufzufinden, und daß die von G. in Vorschlag gebrachten neuen Veranstaltungen, namentlich soweit sie die Anfertigung neuer Schulbücher betreffen, wenn auch im Principe scharfsinnig gedacht, doch praktisch unausführbar seien. Um die Einheit des höheren Schulwesens für Unterricht und Erziehung wenigstens für einen kleineren Bereich zu gewinnen, bedürfe es anderer Veranstaltungen, und dazu empfehle sich eine engere (etwa jährlich einmal zusammentretende) Vereinigung der Gymnasialdirectoren und der ausgezeichnetsten Lehrer einer Provinz, unter dem Vorsitze eines Mitgliedes des k. Consistoriums, zu gemeinsamen Arbeiten und Berathungen auf dem bezeichneten Felde; dabei wird in dem Berichte auf den durch solche Zusammenkünfte erzielten unmittelbaren persönlichen Verkehr

zum Austausche der Erfahrungen und zur Verabredung gemeinsamer Maßregeln und Anordnungen mit Recht ein besonderes Gewicht gelegt. Das k. Unterrichtsministerium genehmigte unter dem 3. Juli 1823 die Abhaltung einer ersten, unter dem 4. Februar 1824 die Abhaltung einer zweiten Conferenz der Gymnasialdirectoren, wies jedoch unter dem 14. März 1825 auf die Nothwendigkeit hin, zur Bestreitung der Unkosten für die ferneren Conferenzen einen besonderen Provincialfonds zu bilden, und gab dadurch die Veranlassung zur Begründung des sogenannten „westfälischen Directorenconferenzfonds," welcher seine Mittel größtentheils aus verschiedenen kleinen bei dem k. Provincialschulcollegium eingehenden und für jenen Zweck überwiesenen Einnahmen bezieht, und seit einigen Jahren bei der wachsenden Zahl der betheiligten Anstalten auch durch einen geringen jährlichen Beitrag der einzelnen Anstaltskassen verstärkt wird. Mittelst dieses Fonds ist es möglich geworden, die Ausgaben für diese Conferenzen von der dritten ab ohne irgend einen weiteren Zuschuß aus Staatsmitteln zu bestreiten.

Die Conferenzen selbst, deren vom J. 1823 ab bis 1863 in Westfalen fünfzehn stattgefunden, haben sich in aller Weise als das trefflichste Einigungsmittel für die auf eine gedeihliche Fortentwicklung des höheren Schulwesens der Provinz gerichteten Bestrebungen der höheren Lehranstalten bewährt. Schon der über die erste Conferenz unter dem 20. Dec. 1823 an das k. Unterrichtsministerium erstattete Bericht hebt besonders hervor, „wie das Gefühl der Naturgemäßheit einer solchen Vereinigung sich in jedem Mitgliede der Versammlung so belebend ausgesprochen, daß eine gehobene Stimmung sich von Anfang bis zu Ende erhalten, und alle mit der auf das lebhafteste ausgesprochenen Befriedigung geschieden seien, nie besser angewandte und zugleich inhaltsreichere Tage durchlebt zu haben." Einen gleichen Eindruck haben nach den Aeußerungen von Conferenzmitgliedern der verschiedensten Perioden auch die späteren Conferenzen zurückgelassen; die Directoren, die in anderen Landestheilen, besonders früher, einander oft nur dem Namen nach bekannt waren, sind hier als bestimmte, wie man wohl sagen darf, mit Fleisch und Bein bekleidete Persönlichkeiten einander gegenüber getreten, haben über Freuden und Leiden des Schullebens, über Nothstände und Bedürfnisse ihrer Anstalten, über versuchte und erprobte Weise der Abhülfe ihre Erfahrungen, Wünsche, Vorschläge unter sich und mit den Commissarien der staatlichen Oberaufsichtsbehörde ausgetauscht, und sind solchergestalt aus Collegen im alltäglichen Wortsinne zu Collegen in engerer Bedeutung, zu thätigen Mitgliedern eines in seinem Verbande die ganze Provinz umfassenden Directorencollegiums geworden: Gegensätze, wie sie anderswo zwischen Gymnasien alter und neuerworbener Landestheile, älterer und neuerer Stiftung, evangelischer und katholischer Confession, zwischen Gymnasien und Realschulen in unfruchtbarem, mitunter recht schroffem Hader hervorgetreten, sind hier entweder gar nicht zur Geltung gekommen, oder wo die Natur der Sache sie zu Zeiten sichtbar werden ließ, durch den persönlichen, die Directoren auch als Menschen und Männer einander näher bringenden Verkehr, durch die umsichtige Leitung der Verhandlungen, durch die Gemeinsamkeit der das ganze höhere Schulwesen der Provinz umfassenden Interessen derartig ausgeglichen und vermittelt worden, daß, was daran noch als örtliche oder confessionelle Eigenthümlichkeit zurückgeblieben, doch dem Erzielen einer Uebereinstimmung in allen wesentlichen Einrichtungen nicht hemmend in den Weg getreten ist; der unmittelbaren Nachwirkung der von den Directoren mit in ihre Heimat genommenen Anregung auf die einzelnen Anstalten und deren Lehrercollegien nicht zu gedenken. Aber neben diesen, weniger durch ihren augenscheinlichen, als ihren still und langsam, aber nachhaltig wirkenden Einfluß warnehmbaren Folgen der Conferenzen dürfen doch auch deren materielle Ergebnisse nicht zu gering angeschlagen werden. Wichtige, von dem k. Unterrichtsministerium genehmigte organische Bestimmungen (z. B. die Disciplinarordnung für die Provinz vom J. 1833, die Instructionen für die Gymnasialdirectoren von 1827 und 1856, für den historischen und geographischen Unterricht von 1830 und 1859) sind aus den Arbeiten der Conferenzen hervorgegangen

oder doch erst nach vorgängiger Berathung in denselben und unter sorgfältiger Berücksichtigung ihrer Aeußerungen erlassen; die einzelnen Lehrgegenstände sind nach Umfang, Methode und Lehrmitteln einer nach gewißer Zeit wiederkehrenden, überall das inzwischen hervorgetretene Neue prüfend berücksichtigenden Berathung unterzogen, über die Bildung der Schulamtscandidaten, die disciplinarischen Verhältnisse, die Ergebnisse der Abiturientenprüfungen sind sowohl die thatsächlichen Zustände, als auch die Bedürfnisse und die sich an letztere knüpfenden Anträge erwogen, und wo zur Beseitigung der Uebelstände die eigenen Verabredungen nicht ausreichen konnten, manche wichtige höhere Bestimmungen, z. B. die ministeriellen Anordnungen über die Prüfungen der externen Maturitätsaspiranten bei den Gymnasien vom J. 1856, herbeigeführt worden. Auch das k. Unterrichtsministerium selbst hat diesen Conferenzen stets eine besondere Bedeutung beigelegt, und nicht allein wiederholt seine Befriedigung über den Gang und die Ergebnisse der Verhandlungen ausgesprochen, sondern auch mehrfach wichtige pädagogische Zeitfragen (z. B. über das großherzogl. Badensche Reglement für die gelehrten Schulen vom J. 1835, über die Lorinsersche Frage, in neuester Zeit über die von einer Seite her angeregte Entbindung der künftigen Theologen und Philologen in der Gymnasialprima von dem Unterrichte in der Mathematik und den Naturwissenschaften) den Conferenzen zur Berathung überwiesen, und besonders innerhalb des letzten Jahrzehents auf die Begründung ähnlicher Conferenzen in anderen Theilen des Staates hingewirkt.

Das nunmehr vierzigjährige Bestehen dieser Conferenzen gliedert sich nach der Leitung derselben in drei natürliche Abschnitte. Die ersten fünf fallen noch in die Verwaltungszeit des Consistorialraths Kohlrausch, und fanden unter seinem Vorsitze statt: sie folgten in kürzeren Zwischenräumen auf einander, als die späteren, weil der wenig geordnete Zustand des Gymnasialwesens in der Provinz einestheils eine rasche Verständigung der Directoren über das hier Wesentliche wünschenswerth und selbst nothwendig machte, anderntheils aber ein überreiches Material für die Berathungen darbot. Ein näheres Eingehen auf den Inhalt dieser Verhandlungen würde wenigstens für die geschichtliche Seite unserer Gymnasialpädagogik gewiß manches bedeutsame Moment darbieten; ein solches gestattet jedoch der diesem Gegenstande zugemessene Raum nicht, und Ref. beschränkt sich deshalb auf die nachfolgenden kürzeren Andeutungen.

I. Conferenz. Soest, 30. Sept., 1., 2. Oct. 1823. Vertreten die damaligen neun Gymnasien der Provinz, sechs evangelische: Minden, Herford, Bielefeld, Hamm, Soest, Dortmund, und drei katholische: Münster, Paderborn und Arnsberg. Die Verhandlungen betrafen theils Methodisch-Didaktisches, wobei die einzelnen Lehrgegenstände besprochen und die Schulbücher für den sprachlichen Unterricht einer eingehenden Revision unterzogen wurden (der deutsche Unterricht erscheint als „weit weniger geordnet" als der in den alten Sprachen, er werde an einigen Anstalten in den unteren Classen zum Theil noch als ein Anhängsel des lateinischen grammatischen Unterrichts betrieben. Für die Geschichte einigte man sich schon hier über den dreifachen Cursus der nachherigen Instruction, und für die Geographie legte Dir. Kapp den Entwurf der später von ihm veröffentlichten und vielfach mit Nutzen angewandten Methode vor), theils Disciplinarisches, namentlich das Bedürfnis einer provinciellen Disciplinarordnung, deren Ausarbeitung ein Mitglied übernahm, die Beaufsichtigung der auswärtigen Schüler, die Abgangszeugnisse, Schülerbibliotheken u. dgl. Hatte auch diese erste Conferenz der Natur der Sache nach noch nicht feste, zur unmittelbaren Anwendung reife Ergebnisse liefern können, so wurde doch von dem k. Unterrichtsministerium in einem Erlasse vom 4. Febr. 1824 mit besonderer Billigung hervorgehoben, „daß bei dieser ersten Conferenz, statt sich mit Discussionen über allgemeine theoretische Ideen in Hinsicht auf Pädagogik zu beschäftigen, jeder einzelne Zweig des Gymnasialunterrichts und der Disciplin zur

Sprache gebracht, und dadurch das Bedürfnis einer einsichtigen fortgesetzten Aufmerksamkeit jedes einzelnen Directors in seinem Wirkungskreise lebhaft angeregt worden" sei.

II. Conferenz. Soest, 30. Sept., 1. und 2. Oct. 1824. Wie auf der ersten Conferenz vorzugsweise der Unterricht den Gegenstand der Verhandlungen gebildet hatte, so jetzt die Disciplin. Anknüpfend an den (im Sinne der damals in den höchsten Kreisen herrschenden Anschauungen) gegen mehrere Gymnasien der Provinz erhobenen und von ihnen zurückgewiesenen Vorwurf der Betheiligung ihrer Abiturienten an verbotenen akademischen Verbindungen, kamen die Beseitigung gewißer historischer Bücher aus dem Unterrichte und den Schülerbibliotheken*), der Entwurf einer Disciplinarordnung, das Censurwesen, die bereits im Umlauf gewesene Instruction für die Gymnasialdirectoren der Provinz Brandenburg als Material zu einer ähnlichen Instruction für die hiesige Provinz, die Vertheilung der Ferien (für welche man zwar eine gleiche Dauer, keinesweges aber gleiche Lage für die verschiedenen Anstalten nothwendig erachtete), die Leihbibliotheken und Schülerbibliotheken, die Zahl und Einrichtung der Freistellen, die Silentien, die Anforderungen für den Eintritt in die unterste Classe zur Erörterung. Die Berathungen über den Unterricht, für welche einzelne Vorarbeiten bereits auf der ersten Conferenz vertheilt waren, mußten sich deshalb auf die Fortsetzung der im vorigen Jahre begonnenen Revision der Schulbücher beschränken, und konnten auch mit dieser nicht vollständig zum Abschluße gelangen, da mehrere behufs derselben eingereichte Entwürfe neuer Schulbücher den Umlauf noch nicht vollendet hatten.

Nachdem inzwischen die höheren Orts angeregte Bildung eines besonderen provinciellen Directorenconferenzfonds durch Ueberweisung bestimmter (dem Fonds nachher durch eine Allerh. Cabinetsordre vom 23. Mai 1829 für immer gesicherter) Einnahmen zu einem günstigen Ergebnisse geführt hatte, folgte die

III. Conferenz, Hamm, 17—19. Mai 1826. Zum Hauptgegenstande der Berathungen hatte die Aufsichtsbehörde diesmal den lateinischen Unterricht als den wichtigsten Zweig unseres Lehrsystems in den Gymnasien bestimmt, und darüber eingehende, den Stufengang, die Lehrmittel, die Methode, namentlich aber auch die Reihenfolge der Uebungen im schriftlichen und mündlichen Gebrauche jener Sprache darlegende Berichte eingefordert, welche jetzt den Verhandlungen zum Grunde gelegt wurden. Aus den letzteren ist besonders hervorzuheben die sehr eingehend motivirte, einstimmige Ueberzeugung aller Mitglieder, „daß es unmöglich sei, in unserer Zeit die ausgedehnten Forderungen rücksichtlich der Leistungen im Lateinischen an die Schüler unsrer Anstalten zu stellen und zu erfüllen, die in früheren Jahren gemacht worden, wo allerdings jene verlangte Fertigkeit im Lateinschreiben und Sprechen in viel höherem Grade erlangt wurde, als jetzt;" daß die Nothwendigkeit des Vocabellernens auf den unteren Classen allgemein anerkannt, zugleich aber gefunden wurde, es sei schwierig, Lehrern und Schülern den Sinn und die Liebe für diese einförmige Uebung beizubringen, daher am besten, sie an das Lesen und Uebersetzen anzuknüpfen: und daß endlich die Revision der Schulbücher für die unteren Classen kein bestimmtes Ergebnis lieferte, vielmehr eine allen Anforderungen entsprechende Grammatik sich nicht ermitteln ließ. Beim Unterrichte der mittleren Classen fand die Versammlung, daß den Schülern zu viel sprachliches und syntaktisches Gedächtniswerk in der Form der abstracten Regel zum Schaden anderer Seelenkräfte und der praktischen Fertigkeit aufgebürdet werde, sprach sich auch gegen obligatorische metrische Uebungen aus, über deren Anwendbarkeit im einzelnen nur Zeit, Umstände, wie Individualität der Lehrer und Schüler entscheiden

*) Auch die zweite Auflage der von dem Vorsitzenden der Conferenz selbst bearbeiteten deutschen Geschichte war von diesem Banne betroffen worden, weil, wie der betreffende Erlaß sich ausdrückt, „Elemente demagogischer Umtriebe darin als Resultate des Zeitgeistes vorgetragen" seien. Vergl. auch Kohlrausch: Erinnerungen aus meinem Leben, S. 228 ff.

könnten, ebenso gegen die allgemeine Einführung lateinischer Disputationen und Repetitionen, z. B. in der Geschichte, ohne sie doch da zu verwerfen, wo ein dazu geeigneter, zugleich aber ein weises Maß einhaltender Lehrer vorhanden sei. Weitere Besprechungen betrafen die von jetzt ab eingeführte Programmenschau, bei welcher jedes Mitglied über die Programme eines gewißen Landestheils Mittheilung zu machen übernahm (es sollte dabei jedoch nur eklektisch-referirend, nicht beurtheilend verfahren und besonders das beachtet werden, was für die Anstalten dieser Provinz von Bedeutung sein könne); die höheren Orts angeregte Privatlectüre der oberen Classen, gegen die, falls sie obligatorisch werden solle, sich mehrseitig ein sehr entschiedener Widerspruch erhob, endlich der Gesundheitszustand der Schüler in diesen oberen Classen, dessen Beachtung der Aufmerksamkeit der Directoren um so mehr empfohlen wurde, als sich nicht weniger als fünf Gymnasien dazu bekannten, daß seit einiger Zeit die Brust- und Unterleibsübel in diesen Classen auffallend zugenommen hätten.

IV. Conferenz. Arnsberg, 27—29. Juni 1827. Nach den vorjährigen Verabredungen sollte diesmal vorzugsweise der deutsche Unterricht behandelt werden. Den größten Theil der Zeit nahmen jedoch die sehr dankenswerthen Mittheilungen hin, welche der Vorsitzende über einen von ihm kurz zuvor ausgeführten Besuch der Gymnasien in Hannover, Magdeburg, Berlin, Pforta, Erfurt und Gotha machte, und an die sich dann längere oder kürzere Discussionen anknüpften, je nachdem eine Veranlassung in dem Vortrage selbst, oder der Rückblick auf die Verhandlungen der früheren Conferenzen sie hervorrief. In dem deutschen und mathematischen Unterrichte hatte sich nichts besonders Bemerkenswerthes herausgestellt, im Unterrichte der beiden alten Sprachen der Vortragende gefunden, daß das Wesentliche überall schon Gemeingut geworden, theils durch die verschiedenen organischen Anordnungen der Aufsichtsbehörden, theils durch die im höheren Schulwesen Deutschlands, besonders Preußens immer mehr sich feststellende Gewohnheit, endlich durch die Richtung des philologischen Studiums in den letzten Decennien, daher auch überall so ziemlich dasselbe Resultat, höchstens mit einiger gradueller Verschiedenheit, gewonnen werde. Weitere Mittheilungen betrafen den historischen Unterricht (an den meisten Anstalten schließe sich der Vortrag zu ängstlich an Buch oder Heft, halte sich zu sehr innerhalb der Büchersprache, und verliere dadurch das Eindringliche der lebendigen Rede), die Disciplin (sie scheine überall mit den gewöhnlichen Mitteln auszureichen), und die Leistungen der Abiturienten. Die schriftlichen Arbeiten der Abiturienten von den Berliner Anstalten hatte der Vortragende einsehen können und sich dadurch von ihrer Tüchtigkeit überzeugt; andrerseits aber führte ihn die bei vielen Anstalten von ihm beobachtete Sitte des Nachschreibens der Vorträge durch die Schüler (selbst bis Tertia hinab) und des Dictirens (einmal sogar der Geographie in Quinta), des vielen Docirens, des vielen Redens im akademischen Stile von Seiten der Lehrer, des wenigen, oft leisen und unvernehmlichen Sprechens der Schüler zu der Vermuthung, daß die mündlichen Leistungen der Abiturienten den schriftlichen nicht gleich stehen würden, was ihm auch an einer sehr berühmten Anstalt einer der ältern Lehrer unaufgefordert aussprach. Nach diesen Mittheilungen und den an dieselben sich anschließenden Erörterungen konnte den weiteren Berathungen diesmal nur eine kürzere Zeit gewidmet werden, zumal die verabredeten Vorarbeiten nur zum Theil eingegangen waren: man beschränkte sich deshalb auf eine kürzere Besprechung über die Lage dieser Vorarbeiten, und den, zum Theil wohl durch jene Mittheilungen hervorgerufenen Beschluß, auf der nächsten Conferenz sich vorzugsweise mit dem historisch-geographischen Unterrichte zu beschäftigen.

V. Conferenz. Münster, 10—12. Juni 1829; die Mitgliederzahl erhöht durch den Eintritt der Directoren von den beiden neu gegründeten katholischen Gymnasien zu Coesfeld und Recklinghausen. Den ersten und wichtigsten Gegenstand der Verhandlungen bildete die jetzt schon zu einer pädagogischen Zeitfrage gewordene Frage über die zunehmende Kränklichkeit der Schüler infolge ihrer Ueberlastung mit Schularbeiten. In

den Ansichten und Erfahrungen der einzelnen Directoren trat hierüber eine große Verschiedenheit hervor, doch wurde im ganzen eine Abnahme der früheren frischen und blühenden Jugendkraft, der jugendlichen Munterkeit und Freudigkeit zugegeben, und die Nothwendigkeit erkannt, den Ursachen dieser Erscheinung ernstlich nachzugehen, und mit diesen auch, soweit die Schule es überhaupt vermöge, die Mittel der Abhülfe aufzusuchen. In ersterer Beziehung wurde hingewiesen auf die zu große Zahl der, oft noch durch Privatstunden vermehrten täglichen Schul- und Arbeitsstunden, ungeeignete häusliche Erziehung, Trachten nach dem Abiturientenzeugnisse Nr. I um der Beneficien und Stipendien willen, schlechte Wohnung und Verpflegung bei vielen von den auswärtigen Schülern, zu frühes Tabakrauchen bei gleichzeitigem übermäßigem Arbeiten zur Abendzeit u. a.; empfohlen dagegen eine Beschränkung der Stundenzahl für Classe und Woche auf 32, Verlängerung des Schulcursus, besonders der Prima, zum Erzielen eines wirklichen Reifens, Einschränkung des Lehrstoffes auf das zum Erreichen des Prüfungsziels Unentbehrliche, wie der häuslichen und Privatarbeiten, regelmäßige Wiederholungen, damit später die hastige und sich überstürzende Privatwiederholung für die Abiturientenprüfung wegfalle, endlich geregelte Leibesübungen mit Einschluß des Badens. Die eigentlichen unterrichtlichen Berathungen betrafen diesmal die Anordnung, die Methode und die Hülfsmittel des historisch-geographischen Unterrichts, und stellten im wesentlichen diejenigen Gesichtspuncte fest, aus denen bald nachher die vom k. Provincialschulcollegium erlassene Instruction für diesen Unterricht hervorgegangen ist. Der deutsche Unterricht konnte nur kürzer besprochen werden; als auffallend wurde dabei von dem Referenten, Dir. Imanuel, hervorgehoben, daß dieser Unterricht in den Schulen so ungemein wenig leiste; es müße deshalb trotz seiner Schwierigkeiten mehr darin geleistet werden, oder er sei ganz unnütz. Dazu bedürfe es einer besseren Vorbildung der Lehrer (schon auf den Universitäten oder in pädagogischen Seminarien), zweckmäßigerer Hülfsmittel, mehr planmäßig geordneter Uebungen, und steter Berücksichtigung der Muttersprache in allen übrigen Lehrfächern. Das Weitere wurde der nächsten Conferenz vorbehalten. Endlich wurde noch die Nothwendigkeit einer sorgfältigen Beaufsichtigung und Leitung der Probecandidaten erörtert, und eine Circulation der in den letzten sechs Jahren auf den Gymnasien der Provinz gestellten Aufgaben für die schriftlichen Abiturientenprüfungen verabredet.

Das Ausscheiden des hochverdienten Gründers und Leiters der Conferenzen, Consistorialraths Kohlrausch, welcher im Sommer 1830 in sein engeres Vaterland Hannover zurückkehrte, um dort die Leitung des gesammten höheren Schulwesens zu übernehmen, schien anfangs die Fortdauer der Conferenzen selbst in Frage zu stellen, da die für das Jahr 1830 bestimmte Conferenz, welche in Minden gehalten und an das 300jährige Jubelfest des Gymnasiums daselbst angeschlossen werden sollte, weder in diesem Jahre noch im J. 1831 zu Stande kam. Es zeigte sich jedoch bald, daß der Nachfolger des C.-R. Kohlrausch, der Consistorialrath Wagner, mit seiner gewohnten, den älteren Schulmännern der Provinz noch sehr wohl erinnerlichen Energie auch diese Gelegenheit lebhaft ergriff, um in die weitere Entwicklung des höheren Unterrichtswesens der Provinz fördernd einzugreifen. Daher ergieng schon unter dem 10. April 1831 ein Circularerlaß des k. Provincialschulcollegiums, welcher nicht nur den ununterbrochenen Fortgang der Conferenzen aussprach, sondern auch neben deren realen Ergebnissen besonders den Einfluß derselben auf die gegenseitigen Beziehungen der einzelnen Anstalten und ihrer Vorstände hervorhob. „Das wichtigste Resultat solcher jährlichen Zusammenkünfte der Gymnasialdirectoren finden wir darin, daß hiermit auch alle ihrer Leitung anvertrauten Anstalten einander allmählich näher rücken, und nicht als vereinzelte Anstalten, die nicht selten in schroffer Opposition und feindseliger Stimmung gegen einander zu stehen pflegen, sondern nur als Glieder einer großen Nationalbildungsanstalt erscheinen, welche ein Ziel anstreben, einen Zweck verfolgen, in einem Geiste handeln, deren inneres Leben auf denselben Grundansichten beruht.

Dabei kann jeder Anstalt immer noch ihre individuelle Gestalt und Farbe bleiben." Unter der Leitung dieses ausgezeichneten, jetzt längst heimgegangenen Schulmannes, welcher 19 Jahre hindurch (1830—1849) dem höheren Schulwesen der Provinz vorstand, haben nun abermals fünf solcher Conferenzen stattgefunden, in allen wesentlichen Puncten sich der bisherigen bewährten Weise anschließend, und von derselben nur in soweit abweichend, als die Erfahrung und die sich weiter fortbildende Gestaltung des höheren Schulwesens auch eine Fortentwicklung des Instituts dieser Conferenzen mit sich brachte oder doch als räthlich erscheinen ließ. So war, nachdem das unter der Fremdherrschaft einer gründlichen Zerrüttung anheimgefallene höhere Unterrichtswesen der Provinz allmählich und zwar unter wesentlicher Mitwirkung der Directorenconferenzen wieder zu festen, in der Hauptsache übereinstimmenden Formen gelangt war, für jährliche Zusammenkünfte kein ausreichendes Berathungsmaterial mehr vorhanden, und es erschien deshalb eine Wiederkehr derselben in längeren Zwischenzeiten dem Bedürfnisse genügend, zumal mit der wachsenden Zahl der Mitglieder sich auch die Unkosten nicht unbedeutend erhöht hatten. Andrerseits aber erschien es zur Sicherung einer pünctlichen Erledigung der für die Conferenzen erforderlichen Vorarbeiten zweckdienlicher, dieselben nicht mehr, wie bisher geschehen, auf der vorhergehenden Conferenz für die nächstfolgende zu vertheilen, sondern über alle wichtigeren Berathungsgegenstände zuvor von den einzelnen Anstalten Bericht erstatten zu lassen, und diese Berichte den rechtzeitig von der Conferenz bestimmten Referenten und Correferenten zum Vortrage in derselben zu überweisen. Dadurch wurde es zugleich möglich, die Einsicht und Erfahrung bewährter Fachlehrer, überhaupt die Arbeitskraft der Lehrercollegien mit für die Conferenzarbeiten nutzbar zu machen, und so die schon in dem ursprünglichen Plane beabsichtigte Heranziehung der ausgezeichnetsten Lehrer der Provinz zu der Thätigkeit der Conferenzen auf einem anderen Wege zu erreichen, da jener Theil des ursprünglichen Planes in der Ministerialgenehmigung für die erste Conferenz — wahrscheinlich seiner praktischen Schwierigkeiten wegen — stillschweigend beseitigt und auch späterhin nicht wieder aufgenommen worden war. Endlich aber wurden, nachdem infolge der vorläufigen Instruction für die Entlassungsprüfungen an den höheren Bürger- und Realschulen vom 8. März 1832 auch in hiesiger Provinz Anstalten mit dem Rechte der Entlassungsprüfungen nach dieser Instruction ins Leben gerufen waren, bei den vielfachen nahen Beziehungen zwischen den Gymnasien und Realschulen auch diese Anstalten seit dem J. 1837 mit in den Verband der Directorenconferenzen gezogen, und dadurch eine Gemeinschaft begründet, die sich in ihrer Wechselwirkung auf Gymnasien und Realschulen bis heute auf das wohlthätigste bewährt hat.

VI. Conferenz. Bielefeld, 25—27. Juni 1832. Den ersten Berathungsgegenstand bildete die Disciplinarordnung für die Provinz. Der nach einem früheren Conferenzbeschlusse von einem Mitgliede der Conferenz ausgearbeitete Entwurf einer solchen war, nachdem er bei allen Anstalten zur Prüfung und Aeußerung circulirt und demnächst auch dem k. Ministerium vorgelegen hatte, nach diesem Materiale von dem Vorsitzenden nochmals umgearbeitet, und erhielt jetzt, nachdem er in allen seinen einzelnen Bestimmungen durchberathen worden, diejenige Gestalt, in welcher er unter dem 1. April 1833 von dem k. Ministerium genehmigt, und dann unter dem 24. April desselben Jahres als die noch gegenwärtig geltende Grundlage der Disciplin in den höheren Lehranstalten der Provinz publicirt worden ist. Nächstdem wurde der deutsche Sprachunterricht einer sehr eingehenden Berathung unterzogen, bei welcher ein von dem Dir. Imanuel aufgestellter Plan für denselben und ein von dem Vorsitzenden ausgearbeiteter methodischer Plan für die schriftlichen deutschen Uebungen von VI. bis I. zum Anhalte genommen wurden. Mit beiden war die Conferenz in allen wesentlichen Puncten einverstanden, während sie den in dem Protokolle der Königsberger Directorenconferenz (s. unten) niedergelegten Ansichten über den deutschen Unterricht nur in beschränktem Maße beistimmen konnte. Kürzere Besprechungen betrafen die Verbindung

sogenannter Realclassen (nach jetziger Bezeichnung Parallelsectionen für die vom griechischen Unterrichte entbundenen Schüler) mit den Gymnasien, die namentlich für die Gymnasien in den kleineren und Mittelstädten nicht mehr zu entbehren seien, den Gesundheitszustand der Schüler, die gymnastischen Uebungen, und die hinsichts des Religionsunterrichts für die confessionelle Minderheit unter den Schülern bereits getroffenen oder noch zu treffenden Einrichtungen.

VII. Conferenz. Münster, 26—28. Juni 1834. Im Anschluße an die Berathungen der letzten Conferenz wurde diesmal sogleich mit einer Besprechung über den gegenwärtigen Zustand des deutschen Unterrichts in den Gymnasien begonnen. Derselbe konnte, zumal in den unteren nach dem neuen Plane und meist von den Ordinarien unterrichteten Classen, als im Besserwerden begriffen bezeichnet werden; dagegen wurde wiederum sehr über die durch den Mangel an durchweg brauchbaren Schulbüchern für diesen Unterricht hervorgegangene Verschiedenheit derselben geklagt, auch über die Stundenzahl, den Vortrag der Literatur, die deutschen Privatstudien und die metrischen Uebungen verhandelt. Daran schloß sich die Besprechung eines von dem Dir. Imanuel (Minden) vorgelegten, sehr durchdachten und vollständig durchgearbeiteten Planes zu einem deutschen Lesebuche für die beiden unteren Classen, dessen (leider unterbliebene) Ausführung die Schulliteratur um ein treffliches Buch reicher gemacht haben würde, ferner des Entwurfs einer deutschen Grammatik für die III. von dem Oberlehrer Burchard (Minden), welcher, nachdem über Anlage und Inhalt im allgemeinen referirt worden war, noch einer Commission von vier Gymnasien zur Beifügung ihrer Bemerkungen überwiesen wurde; endlich eines neuen Planes für die Einrichtung und Anordnung des sprachlichen Unterrichts auf den Gymnasien, in welchem der Verf. (Dir. Imanuel) unter scharfer Kritik der bisherigen, trotz der Masse der lateinischen Stunden in den unteren Classen doch kein auch nur leidlich befriedigendes Resultat liefernden Unterrichtsweise einen von dieser ganz abweichenden Gang vorschlug, nämlich: von Sprachen in jeder Classe eine neue, diese aber mit einer sehr großen Stundenzahl eintretend, und zwar in VI. deutsch, in V. Französisch, in IV. Lateinisch, in III. Griechisch, in II. für die Theologen Hebräisch und für die Nichttheologen etwa Englisch, dabei in III. und vielleicht auch noch in II. eine bis auf die Geschichte vollständige Trennung der Realschüler von den künftigen Studirenden. Nach der Ansicht der Conferenz würde ein derartiger, das bestehende Unterrichtssystem wesentlich abändernder Versuch an öffentlichen bereits vorhandenen Schulen nur mit vielen Schwierigkeiten gemacht werden können, was sich allerdings bei neu errichteten oder bei Privatanstalten anders verhalten möge. Dabei wurde auch das Bedürfnis einer ausgedehnteren Berücksichtigung der Nichtstudirenden zur Sprache gebracht, mit Hindeutungen darauf, daß der sprachliche Unterricht in den oberen Classen mehrfach eine Richtung einhalte, als ob es sich lediglich um die Bildung künftiger Philologen handle. Die weiteren Verhandlungen betrafen die philosophische Propädeutik (die Mehrzahl war mit solchem Unterrichte einverstanden, während einige Stimmen ihn ganz verwarfen, andre ihn auf die Psychologie beschränken wollten; auch wurde über den Mangel eines brauchbaren Lehrbuchs geklagt), die Geographie (das Lehrbuch von A. v. Roon und die Methode von Sv. Agren), die Mathematik (wobei sich die Conferenz einstimmig für den Wegfall der sogenannten geometrischen Vorübungen und für die Beschränkung des mathematischen Unterrichts in der IV. auf ebene Geometrie aussprach, auch die Frage, ob Stereometrie oder Trigonometrie früher zu lehren sei, für eine unwesentliche erklärte, wenn nur der wissenschaftliche Zusammenhang beachtet werde, und der betreffende Theil der Physik die richtige Stellung erhalte) und die Naturwissenschaften (mehrseitige Klage über den Mangel an tüchtigen und für dies Fach ausgebildeten Lehrern): ferner die Lehrcurse der einzelnen Gymnasialclassen (nach anfangs sehr divergirenden Ansichten einigte sich die Conferenz zuletzt dahin, daß die halbjährigen Versetzungen zu verwerfen, die Curse der drei unteren Classen jährig, die der drei oberen Classen zweijährig anzuordnen seien, und daß für die letzteren da, wo

beide Schülerjahrgänge im Unterricht vereinigt seien, der Lehrstoff in zwei Jahrespensa mit den erforderlichen Wiederholungen getheilt werden müße), und in kürzerer Besprechung einen Plan zur Bildung eines Pensions- und Unterstützungsfonds für die Gymnasiallehrer der Provinz, die bisherigen Wirkungen der Disciplinarordnung, den Gesundheitszustand der Schüler und die gymnastischen Uebungen, sowie einzelnes auf die Abfassung der Censuren und Abgangszeugnisse, und die Behandlung der bei den schriftlichen Abiturientenarbeiten ab und zu vorkommenden Unterschleife bezügliche. Die Conferenz war sonach eine der inhaltreichsten, die bis dahin überhaupt stattgefunden, und ihr Interesse für die einzelnen Mitglieder erhöhte sich noch durch den Umstand, daß Hr. Oberschulrath Kohlrausch bei zufälliger Anwesenheit in Münster den Verhandlungen der beiden ersten Tage beiwohnte.

VIII. Conferenz. Soest, 18—20. Mai 1837. Die Mitgliederzahl erhöht sich durch den Eintritt der Directoren von den beiden inzwischen entstandenen und zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürger- und Realschulen zu Warendorf und Siegen. Nachdem der Vorsitzende eine Uebersicht dessen gegeben, was seit der letzten Conferenz hinsichtlich der dort berathenen Gegenstände geschehen sei, knüpfte er daran zugleich eine Mittheilung über die Ergebnisse der Abiturienten- und Maturitätsprüfungen, sowie über die von den Gymnasien der Provinz weggewiesenen Schüler, welche Gegenstände seitdem einen stehenden Gegenstand der Conferenzverhandlungen gebildet haben. Die Berathungen selbst bezogen sich zunächst auf die von dem k. Ministerium zu diesem Behufe überwiesene Verordnung, die Gelehrtenschulen im Großherzogthum Baden betreffend, gegen deren Inhalt bei manchen zweckmäßigen (aber nicht neuen und zum Theil aus diesseitigen Anordnungen entnommenen) Bestimmungen doch auch wieder sehr gewichtige Bedenken erhoben wurden, namentlich gegen den beschränkenden Geist des Entwurfs, der die einzelnen Anstalten und deren Vorsteher zu sehr an den Buchstaben des Gesetzes binde und zu vieles der Entscheidung der Schulbehörden vorbehalte, was bei uns mit vollem Rechte und mit wohlbegründetem Vertrauen den Anstalten selbst überlassen bleibe. Eben so wenig Beifall fand die Aufnahme des Englischen und Italienischen, der Anfangsgründe des Chaldäischen, Arabischen und Syrischen, die Verkürzung des Unterrichts in der Physik und Naturgeschichte, die Vertheilung der Religionsstunden (wöchentlich vier in jeder der beiden unteren Classen gegen nur eine in I.), der besondere Vortrag der griechischen und römischen Literatur, und der (wenigstens der Mehrheit nicht zusagende) Ausfall der Geschichte in VI. und V.: für sehr zweckmäßig erachtet wurde dagegen die Bestimmung, nach welcher sittlich unreifen Primanern die Zulassung zur Abiturientenprüfung ohne weiteres verweigert werden könne, da die bei uns allein zuläßige Abmahnung gerade bei solchen Schülern meist erfolglos bleibe. Gleichfalls infolge höherer Veranlassung wurde auch die sogenannte Lorinsersche Frage einer allseitigen und eingehenden Erörterung unterzogen, nach deren Ergebnisse die angeblichen geistigen Gebrechen unserer Jugend (Verwirrung, Stumpfheit, Imbecillität) nicht anerkannt werden konnten, während wenigstens von einigen Anstalten für die oberen Classen ein häufigeres Hervortreten von Brust- und Unterleibsleiden, Scropheln und Augenschwäche zugegeben wurde, ohne damit auch zuzugeben, daß die Schule allein oder auch nur zum größeren Theile durch angeblich überspannte Forderungen, zu große Stundenzahl, mangelhafte Methode und Disciplin die Schuld davon trage. Ueber die Wirkungen des neuen Abiturientenprüfungsreglements vom 4. Juni 1835 lagen noch nicht überall bestimmte Erfahrungen vor; bei der Berathung über die Privatstudien der Schüler wurde zwischen eigentlichen Privatstudien und controlirter obligatorischer Privatlectüre genau unterschieden, und einer Einführung der letzteren vielseitig entgegengetreten. Kürzere Besprechungen betrafen den Unterricht in der deutschen Sprache, der Geschichte, der Geographie (Erfolge von Sv. Agrens Methode) und der Naturgeschichte, über welche beiden letzteren Gegenstände die betreffenden Vorträge später dem (wie alle

Protokolle seit der 6. Conferenz, als Handschrift gedruckten) Protokolle als Anlagen beigegeben sind.

IX. Conferenz. Arnsberg, 9—11. Nov. 1840. Der einleitende Vortrag des Vorsitzenden brachte zunächst eine sehr anziehende Uebersicht dessen, was in dem letzten Decennium für die Fortentwicklung der höheren Lehranstalten in der Provinz geschehen war, und berührte darin namentlich die Ergebnisse der Abiturienten- und Maturitätsprüfungen, die Verbesserung und Erweiterung der Schullocalien, die Vermehrung der wissenschaftlichen Sammlungen, der Fonds, der Lehrerbesoldungen, die disciplinarischen Zustände, und die seit dem J. 1830 ergangenen organischen Bestimmungen für das höhere Schulwesen. Unter den Verhandlungen fehlten gewiße, stets neue Seiten darbietende Gegenstände, wie die Fragen über den Gesundheitszustand der Schüler und die gymnastischen Uebungen (wenig Fortschritt, weil diese Uebungen für die Schüler nicht obligatorisch sind und die Lehrer für ihre Mühe keine Remuneration erhalten!), über die Privatstudien (keine obligatorische Einführung oder Beaufsichtigung, wohl aber Anregung und Anleitung zu solchen Studien!), über die Abiturientenunterschleife und deren Verhütung, auch diesmal nicht: von besonderer Bedeutung aber waren die Erörterungen über die Methode und die Stufenfolge der Uebungen im Lateinschreiben, und über die Ausführung der unter dem Namen des „blauen Buches" bekannten Ministerialverfügung vom 24. Oct. 1837. In Beziehung auf letztere bestätigte sich hier wenigstens indirect die damals auch anderweit bekannt gewordene Thatsache, daß jene Verfügung keineswegs die Allerhöchste Billigung gefunden, vielmehr zu einer anderweiten *amtlichen* Erörterung der Frage geführt habe, ob nicht zwischen dem Unterrichte in den alten Sprachen und den übrigen Gegenständen ein Misverhältnis stattfinde: es war deshalb auch angeordnet worden, daß hierüber außer den Gutachten der k. Provincialschulcollegien auch noch die Aeußerungen einzelner ausgezeichneter Schulmänner und auch *anderer, durch ihre Bildung hervorragender Staatsmänner* eingezogen werden sollten. Nach den Mittheilungen des Vorsitzenden waren solcher Schulmänner in hiesiger Provinz zwei gehört worden, von denen der eine (Dir. *Imanuel* in Minden) die freien lateinischen stilistischen Uebungen für fruchtlos und selbst nachtheilig, deshalb verwerflich erklärte, während der andere (Dir. *Soekeland* in Coesfeld) unter Beistimmung des k. Provincialschulcollegiums die ganze grammatische Ausbildung der Schüler ohne solche Uebungen als eine nur sehr unvollkommene gelten lassen wollte. Das in seinen Hauptpuncten mitgetheilte gehaltvolle Gutachten eines durch Bildung und Amt hochgestellten Staatsmanns der Provinz (des Regierungspräsidenten G. W. *Keßler* in Arnsberg) bezeichnete unter den jetzt völlig veränderten Verhältnissen des wissenschaftlichen und socialen Lebens die Fertigkeit im Lateinsprechen und Schreiben als für die Zwecke der Wissenschaft und des praktischen Lebens völlig entbehrlich und nutzlos, und forderte deshalb deren Einstellung auf den Schulen, und die Benutzung der dadurch gewonnenen Zeit und Kräfte zu andern, der wahren Geistesbildung und dem Leben unentbehrlicheren Beschäftigungen. Daran knüpften sich die Verhandlungen über die sogenannte Ruthhardtsche Memorirmethode in den alten Sprachen, in der die Mehrzahl der Conferenzmitglieder bei verständiger Beschränkung und richtiger Anwendung durch tüchtige Lehrer eine wesentliche Ergänzung des bisherigen grammatischen Unterrichts erkannte, während ihre praktische Durchführbarkeit erst durch weitere Versuche festgestellt werden müße; über die hannoversche Abiturientenprüfungsinstruction vom J. 1839, welche bei manchen recht empfehlenswerthen Bestimmungen doch dem realistischen Streben der Zeit viel Vorschub zu leisten schien; endlich über die Deinhardtsche Abhandlung, die Berechtigung der philosophischen Propädeutik im Gymnasialunterrichte betreffend, in welcher man jedoch nur die Zuläßigkeit und Zweckmäßigkeit einer solchen Propädeutik, nicht aber auch deren Nothwendigkeit nachgewiesen finden konnte. Dem Gebiete des Realschulwesens angehörig waren die Besprechungen über die Einrichtung der damals sogenannten Realclassen (richtiger Parallelstunden für die vom Griechischen entbundenen

Schüler) bei den Gymnasien, deren etwaige Nachtheile und die Mittel, diesen zu begegnen (versucht war die Einrichtung solcher Classen an drei Gymnasien der Provinz, deren zwei von jenen Nachtheilen keine zugaben, während das dritte dieselben auf locale Verhältnisse zurückführte), über das Lehrsystem der Realschulen und die Möglichkeit, für dasselbe in dem Complexe der mathematischen und Naturwissenschaften eine innere Einheit zu gewinnen, endlich der Reisebericht des Directors der Realschule zu Siegen, welcher vor kurzem mit höherer Unterstützung eilf ähnliche Anstalten in den Gegenden zwischen Weser und Oder besucht hatte, und sich jetzt über seine dortigen Warnehmungen im Vergleiche zu den in unserer Provinz bestehenden Einrichtungen aussprach. Die letzte Besprechung betraf das Bereich der Schulzucht, und zwar den leidigen Hang der erwachsenen Schüler zum Wirthshausbesuche und zu anderen verbotenen Vergnügungen, und die Mittel zu dessen Bekämpfung; das Vorhandensein jenes Hanges fand sich bei den meisten, vielleicht bei allen Anstalten der Provinz durch die Erfahrung bestätigt.

X. Conferenz. Soest, 17—19. Juni 1844. Den ersten Berathungsgegenstand der diesmaligen Conferenz bildete die Instruction für den geschichtlich-geographischen Unterricht vom J. 1830, indem, da ein neuer Abdruck derselben nothwendig geworden, das k. Provincialschulcollegium die Frage nach eventuellen Abänderungen auf Grund der bisherigen Erfahrungen gestellt hatte. In Beziehung auf die Geographie wurden mancherlei Abänderungen gewünscht, hinsichts der Geschichte erklärte sich die Versammlung überwiegend für ein Festhalten an der bisherigen Instruction mit einigen weniger wesentlichen Abweichungen in der Stoffvertheilung und Ermäßigung der Anforderungen für den dritten (universalhistorischen) Cursus. Außerdem wurden besondere Bestimmungen nothwendig gefunden für die Anwendung der Instruction auf die Realschulen, da für die letzteren der historische Lehrstoff verkürzt, der geographische dagegen wegen der Ausdehnung dieses Unterrichts bis zur I. hin erweitert werden müße. Weiter wurde verhandelt über die disciplinarischen Zustände der Anstalten, über die bisherigen Erfolge der nach dem Ruthardtschen Vorschlage angestellten Memorirübungen (mit dem Ergebnisse erklärte sich die Mehrzahl zufrieden, mit Berücksichtigung der Modificationen in Methode und Ausdehnung, welche von den verschiedenen Anstalten je nach der Individualität der Lehrer und anderen Umständen vorgenommen waren), die gymnastischen Uebungen (für das Gedeihen derselben bilde noch immer der Mangel an Theilnahme bei Publicum und Schülern das Haupthindernis; es ergab sich jedoch, daß auf Grund des Ministerialerlasses vom 7. Febr. d. J. die Sache überall wieder ernstlich angegriffen worden war), und über die Uebungen im mündlichen Vortrage, bei deren nicht überall befriedigendem Erfolge die provinciellen Schwierigkeiten, die zu beschränkte Zahl der deutschen Stunden in den oberen Classen und der Mangel an geeigneten Lehrern eine besondere Betonung fanden. Auch wurden die Lehrmittel für den deutschen Unterricht einer abermaligen, sehr eingehenden Musterung unterzogen. Aus dem Bereiche des Realschulwesens wurde die Besprechung des Lehrsystems der Realschulen fortgesetzt, und von dem Berichterstatter unter Zustimmung nicht weniger Conferenzmitglieder der durch das Deutsche vermittelte Sprachunterricht als der Mittelpunct jenes Lehrsystems hingestellt.

Die nächste, für das Jahr 1848 beabsichtigte Conferenz mußte wegen der vielfach auch die Verhältnisse der höheren Lehranstalten berührenden und störenden Wirren jener merkwürdigen Zeit einstweilen hinausgeschoben werden, und auch nachdem Zustände und Gemüther sich einigermaßen wieder beruhigt hatten, blieb vorab der Erfolg der von der höchsten Unterrichtsbehörde angeordneten, auf den Erlaß eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes für den preußischen Staat abzielenden, anderweiten Berathungen abzuwarten, zumal inzwischen auch der Vorsitzende der letzten fünf Conferenzen, der Geh. Regierungsrath Wagner im Herbst 1849 aus seiner bisherigen amtlichen Stellung ausgeschieden und in den wohlverdienten Ruhestand zurückgetreten war. Sobald

es indessen feststand, daß das beabsichtigte Unterrichtsgesetz vorerst noch nicht erscheinen werde, lag kein Grund vor, auf den bisher durch die Directorenconferenzen den höheren Lehranstalten der Provinz gebotenen Einigungspunct auch noch ferner zu verzichten. So begann mit dem Jahre 1851 eine dritte Reihe jener Conferenzen; den Vorsitz darin übernahm der im J. 1846 als zweites technisches Mitglied in das k. Provincialschulcollegium eingetretene Regierungs- und Provincialschulrath Dr. Savels, und die schon auf der 10. Conferenz von dem damaligen Vorsitzenden leise berührte Frage, wie es sich nach dem damals bevorstehenden Eintritte seines Amtsgenossen hinsichts der Leitung der folgenden Conferenzen gestalten werde, erhielt ihre natürliche Lösung durch die Anordnung der Provincialbehörde, nach welcher auch der Amtsnachfolger des G. Reg.-Raths Wagner als zweiter Commissarius an den Conferenzen theilnahm. Wie tiefe Wurzel aber das Institut dieser Conferenzen bereits in der Provinz geschlagen, ergiebt sich am deutlichsten aus dem Umstande, daß die amtlichen und persönlichen Beziehungen der Mitglieder zu einander ungeachtet einer siebenjährigen Zwischenzeit unverändert dieselben geblieben waren, und deshalb auch sogleich die bisherige würdige, lebendige und nur die Sache ins Auge fassende, dabei aber doch gemüthliche Behandlungsweise der Berathungsgegenstände wieder zur Geltung gelangte: allerdings aber hatte sich auch der bei weitem größere Theil der Conferenzmitglieder wieder zusammengefunden, denn die eilfte Conferenz zählte unter ihren 15 Mitgliedern noch zwei, welche allen zehn Conferenzen seit dem J. 1823 beigewohnt hatten, und außerdem noch sieben, deren Eintritt unter dem Vorsitze des G. R.-Raths Wagner erfolgt war.

XI. Conferenz. Soest, 9—12. Dec. 1851. Bei dem Einflusse, den die Ereignisse der letzten Jahre unverkennbar auch auf das höhere Unterrichtswesen des Staats und der Provinz geübt hatten und in ihren Nachwirkungen noch weiter zu üben drohten, hatte das k. Pr.-Schulcollegium eine abermalige successive Revision aller Lehrgegenstände nach Lehrstoff, Methode und Lehrmitteln nothwendig erachtet, und den ersten Gegenstand der diesmaligen Berathungen bildete daher der deutsche Unterricht, dessen noch immer wenig genügender Erfolg auf den Mangel an tüchtigen Lehrern, mangelhafte Vorbildung der Schüler, ungeeignete Lehrmittel, den veränderten, das Interesse lähmenden Geist der Jugend, von einigen Stimmen auch darauf zurückgeführt wurde, daß derselbe vorzugsweise von den (dafür oft wenig geeigneten) Ordinarien ertheilt werden solle: ein vorgelegter Plan für die Stufenfolge der schriftlichen Uebungen fand, abgesehen von seinen einigemale zu hohen Anforderungen, überwiegende Billigung. Weiter wurde verhandelt über den französischen Unterricht (die bisherigen Leistungen entsprechen den Anforderungen des Prüfungsreglements nicht), die Erfolge des mathematischen Unterrichts (ebenfalls nicht überall befriedigend wegen der einseitigen Vorbildung und der meist isolirten Stellung der Fachlehrer, daher eine Aenderung für beides gewünscht, welche deren Heranziehung auch für andern, namentlich sprachlichen Unterricht ermögliche), die Vorbereitung und Prüfung der Candidaten des höheren Schulamts und die Hemmnisse ihrer allseitigen wissenschaftlichen Ausbildung (nach kürzerer Berührung des außerhalb des Gebiets der Schule liegenden sprach sich die Conferenz aus für eine Ausdehnung des Probejahrs auf zwei Jahre, Ueberweisung der Candidaten an ihnen zu bestimmende Anstalten, Aufnahme praktischer Schulmänner in die wissenschaftlichen Prüfungscommissionen, überwiegend auch für den Wegfall der Probelectionen bei der Prüfung pro fac. docendi); weiter über die Auswahl des Materials für die schriftlichen Abiturientenprüfungen (besprochen besonders die Wahl geeigneter Aufgaben für die lateinischen Aufsätze) und die Beschäftigung der vom Griechischen dispensirten Schüler, in welcher Beziehung sich die Mehrheit für thunlichste Erschwerung solcher Dispensationen, wo sie aber nicht zu vermeiden seien, für angemessene Beschäftigung solcher Dispensirten durch besonderen Unterricht oder auf andere Weise aussprach. In der dann folgenden Verhandlung über Anordnung und Methode des lateinischen Unterrichts erklärte sich die große Mehrheit für die Beibehaltung der freien lateinischen Auf-

sätze auch bei der Abiturientenprüfung, während sie das Lateinsprechen nur für sachliche Erklärungen, nicht für grammatische und ästhetische Interpretation zulassen, auch nicht als unbedingtes Requisit für die Abiturientenprüfung betrachtet wissen wollte. Eine kürzere Besprechung fanden dann noch die seit der letzten Conferenz eingetretenen Ausweisungen aus den höheren Lehranstalten der Provinz und im Anschluße daran die disciplinarischen Zustände der letzteren, einige neue Lehrmittel (von jetzt ab regelmäßiger Besprechungsgegenstand, für diesmal ein von dem Lehrer Meierheim in Siegen construirter und demonstrirter Apparat zur Veranschaulichung der Theorie der Perspective); endlich das Verhältnis der technischen Lehrgegenstände zu den übrigen, über welchen letzteren Gegenstand, wie über den deutschen Unterricht die betreffenden Vorträge dem gedruckten Protokolle als Anlagen beigefügt worden sind.*)

XII. Conferenz. Soest, 4—7. Dec. 1854. Neu eingetreten der Dirigent des wiederhergestellten evangelischen Gymnasiums zu Burgsteinfurt. Zuerst wurden diesmal die auf der vorhergehenden Conferenz nicht zum Ende gelangten Verhandlungen über den lateinischen und mathematischen Unterricht wieder aufgenommen und für den ersteren durch die Besprechung der Lehrmittel zum Abschluße gebracht. Der gediegene Vortrag über letztere dürfte zu den trefflichsten Arbeiten überhaupt gehören, welche diese Conferenzen gebracht haben, und erledigte die Frage so vollständig, daß die Versammlung sich nachher nur noch mit einzelnen Puncten, als Privatlectüre (zu empfehlen, zu fördern, aber nicht zu erzwingen!), über den Gebrauch einer einzigen lateinischen Grammatik durch alle Classen (von der Mehrzahl gewünscht), den Katalog der Schulautoren (ziemlich allgemeine Uebereinstimmung) und die metrischen Uebungen (sehr empfohlen) zu beschäftigen hatte. Für die Ausdehnung des mathematischen Unterrichts hielt die Versammlung wesentlich an den Forderungen des Prüfungsreglements fest und drang deshalb auf Beschränkung des Materials, soweit es in unsern Lehrbüchern über letztere hinausgeht, und erörterte bei der Methode auch namentlich die Nothwendigkeit und die Beschaffenheit brauchbarer mathematischer Leitfäden für den Unterricht. In Beziehung auf den griechischen Unterricht kam dessen Zweck und Umfang, Stoffvertheilung und Methode zur Besprechung; dabei wurde der von Ahrens vorgeschlagene und auch praktisch versuchte Gang des Beginnens mit Homer erörtert, aber nicht gebilligt, der Vorschlag, den Herodot auszuschließen und durch Arrian zu ersetzen, entschieden verworfen, und es ebenso wenig gut geheißen, daß die Lectüre platonischer Dialoge (etwa des Euthyphron) zur Entwicklung der Elemente der philosophischen Propädeutik benutzt werde. Für den Anfang des Griechischen erst in der III. sprachen sich 7 Stimmen, für den in IV. 5 aus, während 4 denselben als für den Erfolg gleichgültig bezeichneten. Die Besprechung der Lehrmittel wurde bis zur nächsten Conferenz zurückgelegt. Auf den Organismus der Gymnasien bezüglich waren dann noch die Verhandlungen über den Entwurf einer neuen Directoreninstruction (die Erörterung dieses letzteren fand im engeren Kreise der Directoren ohne Theilnahme der Commissarien statt, denen nachher das mit dem Entwurfe durchweg einverstandene Separatprotokoll übergeben wurde), und über die wünschenswerthen Abänderungen des Abiturientenprüfungsreglements, wobei die Versammlung das so vielfach angefochtene Princip dieser Prüfungen selbst festhielt, sich aber überwiegend für eine Beschränkung auf das Nothwendige (Lateinisch, Griechisch, Mathematik, Geschichte, Religion und Deutsch, letzteres nur für die schriftliche Prüfung) aussprach, und sich zuletzt noch über eine Anzahl bestimmter, im Laufe

*) Die Verhandlungen dieser Conferenz sind in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen Jahrg. 1853 Supplementbd. S. 54 ff. von deren damaligem Herausgeber einer eingehenden Besprechung unterzogen worden, in welcher jedoch bei allem Interesse, welches er diesen Conferenzen im allgemeinen und der letzten insbesondere widmet, auch wieder seine bekannten, oft einseitig theoretisirenden und die Verhältnisse der kleineren Gymnasialstädte nicht, wie sie sind und von der Schule nicht geändert werden können, sondern wie sie nach seiner Auffassung sein sollten, beurtheilenden Anschauungen vielfach und mitunter, z. B. §. 9 am Ende, sehr grell hervortreten.

der Verhandlungen successiv berührter Anträge einigte, und zwar a. Abweisung sittlich unreifer Abiturienten; b. Wegfall der besondern Maturitätsprüfung; c. Prüfung der etwa früher schon durchgefallenen Maturitätsaspiranten nur in der Provinz, in welcher sie schon früher durchgefallen; d. Abweisung durchgefallener Abiturienten und Maturitätsaspiranten auf bestimmte Zeit; e. Prüfung der noch nirgends geprüften Maturitätsaspiranten nur in ihrer heimatlichen Provinz; f. Zulassung nur solcher Primaner, die den Primacursus vollendet und mindestens ein halbes Jahr in Oberprima gesessen haben; g. Herstellung einer Abstufung im Zeugnis der Reife durch Nummern oder Prädicate; h. Ausdehnung des Zeitmaßes für die schriftlichen Prüfungsarbeiten. Von diesen Anträgen wurden die sechs ersten einstimmig, der siebente mit allen Stimmen gegen eine, der letzte mit großer Mehrheit beschlossen, und die meisten derselben haben demnächst in dem die Abiturientenprüfungen betreffenden Ministerialerlasse vom 12. Jan. 1856 eine mehr oder weniger ausgedehnte Berücksichtigung gefunden. Endlich kamen auch noch die stehenden Gegenstände, nämlich die statistischen Mittheilungen, die Besprechung der seit der letzten Conferenz ausgewiesenen Schüler und der disciplinarischen Zustände in der Provinz überhaupt, und neue Lehrmittel (als solche diesmal Krystallmodelle aus Glas, von der Realschule zu Siegen vorgelegt und sehr empfehlenswerth befunden, und Dr. Schauenburgs Flußkarten von Europa und Deutschland, letztere auch im Principe als sehr zweckmäßig anerkannt, die praktische Brauchbarkeit noch zu erproben, daher die bereits vollendete Karte von Europa durchs Los dem Gymnasium zu Arnsberg zum Gebrauche und zur Berichterstattung überwiesen) zur Verhandlung.

XIII. Conferenz. Soest, 15—18. Juni 1857. Neu eingetreten der Director des inzwischen zu staatlicher Anerkennung gelangten Evangelischen Gymnasiums zu Gütersloh; als Gäste (wie auch schon auf der 12. Conferenz) anwesend die Dirigenten der in der Ausbildung begriffenen, aber noch nicht zu Entlassungsprüfungen berechtigten Realschulen in Münster und Lippstadt. Die Versammlung erledigte zuerst die von der vorigen Conferenz zurückgebliebenen Lehrmittel für den griechischen Unterricht (bei den Grammatiken die Mehrzahl für die Beibehaltung des Buttmann, während einige Anstalten ihn mit Krüger vertauscht haben oder zu vertauschen wünschen), und nahm dann die Berathung der 10. Conferenz über eine neue Redaction der Instruction für den historischen und geographischen Unterricht wieder auf, zu Feststellung derjenigen Modificationen, welche theils die Ergebnisse neuerer Erfahrungen und Forschungen als zweckmäßig erscheinen lassen, theils die Ausführung des Ministerialerlasses v. 7. Jan. 1856 nothwendig mache, theils die Mitberücksichtigung der Realschulen empfehle. Dem entsprechend war die frühere Instruction von einem Conferenzmitgliede unter Aufrechthaltung aller jenen Gesichtspuncten nicht widersprechenden Bestimmungen umgearbeitet worden, und wurde jetzt nach dieser Umarbeitung im einzelnen behandelt. Die meisten Abänderungen für den historischen Unterricht erforderte der obgedachte Ministerialerlaß, dessen Anordnungen über den Wegfall des biographischen Cursus in VI. und V. sich die Versammlung sichtlich nur mit Widerstreben unterordnete (die Herstellung desselben ist auch von den folgenden Conferenzen wiederholt in Anregung gebracht worden), für den geographischen Unterricht die Rücksicht auf die Realschulen, wie dies schon die 10. Conferenz ausgesprochen hatte. Die hiernach festgestellte Instruction hat alsdann auch unter dem 31. Aug. 1859 die höhere Genehmigung erhalten. Weiter wurde verhandelt über die der Schule zu Gebote stehenden Mittel, die Erziehung ihrer Zöglinge zu fördern und zu leiten (bei einmüthigem Festhalten an der Disciplinarordnung der Wunsch einer Herstellung der frühern Abiturientenzeugnisnummern oder entsprechender Prädicate gegen eine abweichende Stimme wiederholt, nebenbei aber die castigirten Ausgaben der alten Autoren mit überwiegender Mehrheit verworfen), über die Einrichtung und Benutzung der Schülerbibliotheken (die eingehende Beseitigung der entgegenstehenden Bedenken durch den Vortragenden, wie auch dessen weitere Vorschläge angenommen, und eine Commission von vier Directoren bestellt, um nach den Kata-

logen der einzelnen Anstalten und eigener Kenntnis ein Verzeichnis empfehlenswerther Bücher bis zur nächsten Conferenz zusammenzustellen), endlich über den Stufengang und die Methode des Rechenunterrichts (die wenig befriedigenden Erfolge anerkannt und zumeist auf den Mangel an tüchtigen Lehrern zurückgeführt, auf fleißiges Kopfrechnen gedrungen, häusliche Arbeiten in den unteren Classen von einer starken Minderheit — 8 Stimmen gegen 9 — verworfen: ein Rechenbuch in den Händen der Schüler von der Mehrheit für entbehrlich, wenn auch unter Umständen zweckmäßig erklärt, und die Behandlung der Verhältnisrechnungen mittelst Auflösung durch Schluß mit allen Stimmen gegen eine gut geheißen). Die ständigen Gegenstände — statistische Mittheilungen, disciplinarische Zustände, Programmenschau, Besprechung neuer Lehrmittel — wurden alsdann in hergebrachter Weise erledigt, bei letzterer eine neue Reihe Siegener Krystallmodelle von Glas vorgelegt, auch vom Gymnasium zu Arnsberg in höchst anerkennender Weise über das Ergebnis nunmehr dreijähriger Benutzung der Schauenburg'schen Flußkarte von Europa berichtet. Endlich erfolgte noch die, jetzt zuerst unter die ständigen Gegenstände aufgenommene mündliche Berichterstattung über die bei den einzelnen Anstalten vorhandenen milden Stiftungen (Stipendienfonds, Lehrerwittwencassen &c.), nach welcher sich unter den auf der Conferenz vertretenen Anstalten nur noch sechs befanden, denen es an allen derartigen Stiftungen gebrach. Wie sehr aber durch diese Berichterstattung die Aufmerksamkeit der Anstalten selbst und dadurch auch des Publicums auf diese milden Stiftungen hingelenkt worden ist, haben die Verhandlungen der nächstfolgenden Conferenzen in einer höchst erfreulichen Weise dargethan.

Die in dem Triennium zwischen der 13. und 14. Conferenz erfolgte Organisation des Realschulwesens durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen vom 6. Oct. 1859 veranlaßte zunächst die Ueberweisung der in die erste Ordnung dieser Anstalten aufgenommenen Realschulen zu Siegen, Lippstadt und Münster an das k. Pr.-Schulcollegium, in deren Folge nun auch die Directoren der beiden letzteren als wirkliche Mitglieder in den Conferenzverband eintraten. Anderntheils aber ergab sich daraus und aus der theilweise gleichzeitig erfolgten Anerkennung der bisher schon mit den Gymnasien zu Minden, Bielefeld, Dortmund und Burgsteinfurt verbundenen Realschulen als Realschulen erster oder zweiter Ordnung auch in natürlicher Weise die Nothwendigkeit, die Zustände, Bedürfnisse und Interessen des Realschulwesens der Provinz in ausgedehnterer Weise, als bisher möglich gewesen, zu berücksichtigen, und das k. Pr.-Schulcollegium erachtete es deshalb für geboten, der schon von der 11. Conferenz ab auf 4 Tage erhöhten Dauer der Conferenzen noch einen 5. Tag hinzuzusetzen, zumal die Beschränkung der zehn ersten Conferenzen auf die Zeit von drei sehr anstrengenden und arbeitsvollen Tagen nicht durch die Sache selbst, sondern lediglich durch die Rücksicht auf die verfügbaren Mittel herbeigeführt worden war. Ueberdem ließ sich nicht verkennen, daß die gewachsene Zahl der Conferenzmitglieder auch die Leitung der Verhandlungen und die Führung der Protokolle schwieriger und anstrengender machte, und deshalb eine Verringerung des auf jeden einzelnen Tag fallenden Berathungsmaterials erheischte.

XIV. Conferenz. Soest, 18—22. Juni 1860. Eingetreten außer den gedachten Directoren der Realschulen in Münster und Lippstadt auch der Director des aus einem Progymnasium entwickelten neuen Gymnasiums zu Brilon, und, nach vorgängiger Zustimmung der beiderseitigen höchsten Aufsichtsbehörden, als außerordentliches Mitglied der Director des fürstl. Schaumburg-Lippeschen Gymnasiums zu Bückeburg. Im Anschluße an die frühere Verhandlung über die Vorbildung der Candidaten des höheren Schulamts bildete diesmal die Prüfung derselben den ersten Gegenstand der Berathungen, und betrafen diese vorzugsweise das Prüfungsreglement vom 20. April 1831, gegen welches bei aller Anerkennung seiner Tendenz doch auch viele und gewichtige Bedenken laut wurden, sowohl im allgemeinen (die Möglichkeit für einen

Candidaten, durch den günstigen Ausfall der ersten Prüfung aller späteren überhoben zu sein, beispiellos in der preuß. Staatsdienerpraxis: daher einstimmig die Sonderung einer zweiten praktischen Prüfung von der ersten theoretischen gewünscht), als im einzelnen (verworfen die Probelectionen, die Exemption der Doctores promoti und der gut bestandenen Candidaten der Theologie von schriftlichen Prüfungsarbeiten, die Bezeichnung des Prüfungsergebnisses durch die unklaren Ausdrücke: unbedingte, bedingte *rc.* fac. docendi, die zu hohen Anforderungen in mehreren Fächern, z. B. der Geschichte, die Vielseitigkeit der Prüfungen überhaupt, für welche man neben den Specialfächern jedes Candidaten als Prüfungsfächer für alle nur Religion, Philosophie und Pädagogik festgehalten zu sehen wünschte): bemerkenswerth ist noch der Wunsch, daß das Colloquium pro rectoratu, wenn es überhaupt nicht zu entbehren sei, künftig vor und von den k. Pr.-Schulcollegien selbst abgehalten werden möge. Auf den Bericht der Commission für die Revision der Schülerbibliotheken über den Fortgang ihrer Arbeiten und die Erörterung einiger ihr zweifelhaft gebliebenen Fragen folgte alsdann eine Verhandlung über eine gleichförmigere Fassung der Censuren, Abiturienten- und anderweiten Abgangszeugnisse bei den höheren Lehranstalten. Für die erstere einigte man sich über fünf Prädicate, die durch ausführende Zusätze allerdings noch näher bestimmt werden könnten; die Voranstellung einer Hauptnummer wurde zwar mit geringer Mehrheit gebilligt, jedoch der Minderheit nicht aufgenöthigt, für die Abiturientenzeugnisse möglichste Gleichförmigkeit im Aeußeren, für die anderweiten Abgangszeugnisse thunlichster Anschluß an die Form der ersteren zweckmäßig befunden, dabei auch der Wunsch einer Herstellung der früheren Nummern oder entsprechender Prädicate, wie sie inzwischen bei den Realschulen angeordnet worden, zum drittenmale mit allen gegen eine Stimme wiederholt. Bei der weiteren Besprechung des Lehrsystems konnte die Conferenz in einer Anknüpfung der Unterweisung in Logik und Psychologie an die Anfertigung der deutschen Aufsätze oder an andre Lehrgegenstände nur einen Nothbehelf erkennen, und hielt darin für das Gymnasium einen besonderen Unterricht mit zwei wöchentlichen Lehrstunden in I, für die Realschule wenigstens ein Zusammenfassen seines Materials in gewißen Zeitabschnitten nothwendig, wenn gleich letzteres nach den besonderen Verhältnissen einer oder der andern Realschule zeitweilig wegfallen könne. Darauf folgte die Verhandlung über eine Revision des allgemeinen Lehrplans für die Gymnasien der Provinz, da der seit dem J. 1835 festgestellte durch den Ministerialerlaß vom 7. Jan. 1856 wesentlich geändert worden war, und deshalb einer successiven Revision der einzelnen Lehrfächer durch eine allgemeine Verständigung vorgearbeitet werden mußte: es handelte sich hierbei insonderheit um gewiße Cardinalfragen, und in dieser Beziehung sprach sich die Conferenz mit allen Stimmen gegen eine für ein Festhalten des zweijährigen Cursus der III., mit fast eben so großer Mehrheit für den Wegfall des Hebräischen aus Untersecunda, auch für die Verlegung der hebräischen Stunden außerhalb der normalen Zahl von 32 wöchentlichen Stunden aus, erachtete dieselbe Stundenzahl (unter Verlegung der schriftlichen Schularbeiten in die Lehrstunden) auch für die unteren Classen nothwendig, die jetzige beschränkte Stundenzahl für den mathematischen Unterricht in IV. und III. für eine gründliche Durcharbeitung des vorgeschriebenen Materials unzureichend, und hielt für II. die Herstellung der früheren zweiten Stunde für die Physik wünschenswerth. In der hieran geknüpften Besprechung des neuen Lehrplans der Realschulen vom 6. Oct. 1859 zeigte sich, daß bei dessen Ausführung doch mancherlei Schwierigkeiten hervorgetreten waren, bei deren Erörterung die Mehrheit die Nothwendigkeit eines zweijährigen Cursus der III. nicht anzuerkennen vermochte, so wenig dessen Zweckmäßigkeit bestritten wurde. Den propädeutisch-physikalischen Unterricht in III. betrachtete man gleichfalls als sehr wünschenswerth, wußte jedoch für denselben keine Zeit zu beschaffen, überließ die Vertheilung der sechs naturwissenschaftlichen Stunden in I. den einzelnen Anstalten, sprach sich gegen den Zeichenunterricht in VI. aus, und fand die Stundenzahl für das Englische in den beiden oberen Classen eben so wenig ausreichend,

als die für die schriftlichen mathematischen Abiturientenprüfungsarbeiten ausgeworfene Zeit. Die letzte ausgedehntere Besprechung betraf den Unterricht im Zeichnen nach dem gegenwärtigen Bedürfnisse der Gymnasien und Realschulen; die Versammlung nahm dabei die Einrichtung jenes Unterrichts für die letzteren Anstalten zum Anhalt und behandelte demnächst die Modificationen ihrer Anwendung auf die Gymnasien, wobei Zweck, Stundenzahl, Stufengang und Methode des Zeichnens zur Erörterung kam. Der Lehrplan für dieselbe vom 14. März 1831 wurde unter einzelnen Aenderungen im allgemeinen auch jetzt noch ausreichend erachtet, nicht aber ebenso die Instruction für die Prüfung der Zeichenlehrer von demselben Tage; letztere hatte dem Mangel an tüchtigen Zeichenlehrern überhaupt nicht abhelfen können, und die Kunstakademien erschienen doch auch nichts weniger als competent, um die didaktische und disciplinarische Brauchbarkeit eines Zeichenlehrers festzustellen. Kürzere Besprechung fanden das Material der schriftlichen Abiturientenprüfungsarbeiten der letzten Jahre (zu erheblichen Bemerkungen kein Anlaß), und die stehenden Gegenstände: die statistischen und disciplinarischen Verhältnisse, die Programmenschau (unter Erörterung der jedoch nicht zur Entscheidung gelangten Frage, wie, dem allgemeinen Wunsche entsprechend, bei deren Abfassung Raum und Kosten gespart werden könnten; der Antrag, die Einreichung der Manuscripte an die Aufsichtsbehörde vor dem Drucke aufzuheben, wurde von der großen Mehrzahl der Conferenzmitglieder abgelehnt), neue Lehrmittel (Apparate für den Unterricht in der Perspective und der Technologie), und die milden Stiftungen, von denen seit der letzten Conferenz vier als neu entstanden angezeigt werden konnten.

XV. Conferenz. Soest, 13—17. October 1863. Eingetreten die Directoren des aus einem Progymnasium entwickelten neuen Gymnasiums zu Rheine und der in das k. Prov.-Schulcollegium übergegangenen neuen Realschule zu Hagen. Die erste Verhandlung betraf diesmal die Privatstudien und die freien Arbeiten der Schüler; die ersteren wurden dabei unter Ausscheidung der allerdings von einzelnen Mitgliedern hineingezogenen sogenannten (thatsächlich obligatorischen) Privatlectüre als eine freie, höchstens durch den Rath der Lehrer geleitete wissenschaftliche Thätigkeit der Schüler gefaßt, daher für jedes der im einzelnen betrachteten Gebiete des Unterrichts möglich und zuläßig erachtet, jeder eigentlichen Controle aber entgegengetreten, und überhaupt jede Belastung der Schüler über eine gewiße tägliche Arbeitszeit hinaus (von zwei Stunden für die beiden unteren, bis zu 4 Stunden für die beiden oberen Classen) misbilligt. Die schon auf der 14. Conferenz eingeleitete neue Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände betraf nun zunächst den deutschen Unterricht; die Versammlung glaubte jedoch nach allgemeinen und provinciellen Bedürfnissen für die unteren Classen an dem bisherigen bewährten Plane festhalten zu müßen und konnte sich deshalb auch nicht mit der durch den Normalplan vom J. 1856 eingetretenen Verringerung der Stundenzahl befreunden. Bei der Verständigung über die Ausführungsweise des diesen Unterricht betreffenden Ministerialerlasses vom 13. Dec. 1862 wurde die Frage über den Unterricht in der deutschen Metrik weiteren Erfahrungen überlassen, für die Orthographie das Festhalten an dem Landläufigen von der großen Mehrheit als nothwendig bezeichnet, ein Unterricht im Mittelhochdeutschen nur unter Vermehrung der deutschen Stunden in II. möglich erachtet, auch eine umfassendere deutsche Classenlectüre, wie eine anscheinend misverständliche Auffassung des genannten Erlasses sie ausschließt, doch für sehr wünschenswerth erklärt, und im Anschluße an diesen Gegenstand von der Commission für die Schülerbibliotheken über den Fortgang ihrer Arbeit berichtet. Auf das Gebiet des Realschulwesens bezogen sich die Verhandlungen über die französischen und englischen Sprechübungen in den Realschulen mit Rücksicht auf den Gebrauch dieser Sprachen als Unterrichtssprachen, in welcher Beziehung ein von der Realschule zu Lippstadt vorgelegter, sehr durchgearbeiteter Plan zwar nur die französische Sprache, aber diese in sehr ausgedehntem Maße zur Anwendung bringen wollte, und auch in

dieser Gestalt die Zustimmung der Conferenz nicht erhielt, und über den lateinischen Unterricht in den Realschulen. Hinsichts dieses letzteren wurde anerkannt, daß derselbe in seinen Leistungen noch keineswegs befriedige, und die Ursache dafür theils in der bisherigen Isolirtheit des Gegenstandes, theils in den unrichtigen Anschauungen über seinen Zweck, theils darin gefunden, daß noch immer nach der richtigen Methode dafür gesucht werden müße; für die Lectüre erachtete man überwiegend die historische Prosa geeignet, während sich für die Dichter, namentlich den Virgil, nur eine sehr geringe Mehrheit aussprach. Nachdem die Conferenz alsdann die von vielen außerhalb der Schule stehenden Stimmen geforderte Aufnahme der Stenographie in den Unterrichtsplan der höheren Lehranstalten aus inneren und äußeren Gründen mit einer an Einhelligkeit gränzenden Mehrheit abgelehnt hatte, wurde über die mündlichen und schriftlichen Uebungen im Gebrauche der lateinischen Sprache verhandelt. Auch hier ergab sich, daß der Erfolg noch nicht überall als ein befriedigender gelten könne, und es wurde deshalb für jene Uebungen ein genauer Stufengang festgestellt, und dabei auf das Anstellen regelmäßiger und geordneter Vorübungen in den unteren, und Uebergangsübungen in den mittleren Classen ein besonderer Werth gelegt. Den letzten, aber vielleicht wichtigsten Berathungsgegenstand bildete der von dem k. Unterrichtsministerium der Conferenz zur Aeußerung überwiesene, von einem ungenannten k. Prov.-Schulcollegium des Staats gemachte Vorschlag, die künftigen Theologen und Philologen in den Gymnasien in I. von dem mathematischen und physikalischen Unterrichte zu entbinden und diese Zeit dafür zu einem ausgedehnteren Unterrichte in der Religion und den alten Sprachen zu verwenden. Da sich jedoch bereits alle über diesen Vorschlag erstatteten Berichte gegen denselben ausgesprochen hatten, so war den beiden ernannten Referenten kaum noch mehr als eine sachlich geordnete Zusammenstellung der gegen eine solche Umgestaltung des bisherigen Charakters und Organismus unserer Gymnasien sprechenden Gründe übrig geblieben, und diese führte mit der daran sich knüpfenden weiteren Erörterung auch jetzt wieder zu dem Ergebnisse, daß jener Vorschlag von allen zwanzig Directoren der höheren Lehranstalten in der Provinz einstimmig verworfen wurde, mit dem Zusatze, daß auch in keinem der zwanzig Lehrercollegien sich eine einzige Stimme für denselben erhoben habe. Alsdann erledigte die Conferenz noch die stehenden Besprechungsgegenstände: Statistisches, Disciplinarisches (dabei die Erörterung der Frage, was mit einem für reif erklärten Abiturienten zu machen, welcher zwischen der mündlichen Abiturientenprüfung und der Entlassung sich eines bei andern Schülern mit der Wegweisung zu bestrafenden Vergehens schuldig mache, und Entscheidung dahin, daß das Lehrercollegium in solchem Falle die Sache der k. Abiturientenprüfungscommission zu Handen des vorsitzenden Commissarius zu übergeben habe: infolge eines anderweiten Antrags wurde jedoch die ev. Beurlaubung der Abiturienten nach der Prüfung bis zur Entlassung von einer großen Mehrheit gewünscht), Programmenschau, neue Lehrmittel (physiologische und anatomische Modelle aus Papiermasse, in Paris in großer Güte verfertigt), milde Stiftungen (deren auch diesmal wieder sechs neugegründete angezeigt werden konnten), und besondere Wünsche, unter denen der auch jetzt wieder mit großer Mehrheit gegen nur drei dissentirende Stimmen ausgesprochene Wunsch einer Herstellung des früheren biographisch-historischen Unterrichts in den beiden unteren Gymnasialclassen besonders bemerkenswerth sein möchte.

In solcher Weise hat das Institut dieser westfälischen Directorenconferenzen mit deren fünfzehnter das vierte Decennium seines Bestehens vollendet, und der bei mancher Verschiedenheit der Anschauungen einzelner Mitglieder in dem ganzen Directorencollegium herrschende Geist des einträchtigen, ernsten Strebens nach dem höheren gemeinsamen Ziele wird, wie sich hoffen läßt, dem so recht eigentlich auf dem Boden der Provinz erwachsenen Institute noch eine lange und deren höherem Schulwesen nicht minder segensreiche Zukunft sichern. Dem Schreiber dieser Zeilen, dem es durch die Verhältnisse vergönnt worden ist, an den letzten acht Conferenzen thätigen Antheil

nehmen zu können, und der, so es Gott gefällt, auch noch manche folgende Conferenz mitwirkend zu erleben hofft, ziemt es nicht, sich noch im einzelnen über den wohlthätigen Einfluß zu verbreiten, den diese Conferenzen und ihre Nachwirkungen auf das ganze höhere Schulwesen der Provinz, wie auf Unterricht und Zucht im besonderen erlangt und geübt haben, auch noch jetzt üben: wohl aber glaubt er es aussprechen zu dürfen, daß er am Schluße jeder Conferenz, und in noch viel höherem Grade jetzt, wo er die lange Reihe derselben an der Hand ihrer vielfach durch eigene Erinnerung ergänzten Verhandlungen gewißermaßen von neuem durchlebt hat, sich von der vollen, tiefen Wahrheit der Worte durchdrungen gefühlt hat, mit denen der verewigte Mützell seine Betrachtungen über die Verhandlungen der 11. Conferenz schließt, und die daher auch hier den Schluß der vorher gegebenen Berichterstattung bilden mögen:

„Der Weg ist durchmessen, und ein Rückblick auf denselben vergegenwärtigt einen massenhaften Stoff, eine reiche Fülle von Warnehmungen, Beobachtungen, Erörterungen und Beschlüssen, welche für das Gedeihen der höheren Schulen von Einfluß sein können. Mit mir werden die Lehrer nach diesem Eindrucke anerkennen, daß die westfälischen Schulen in diesen Directorenconferenzen ein mächtiges und unersetzliches Mittel besitzen, innere Einheit und consequente Fortbildung zu fördern; mit mir werden sie wünschen, daß die Weisheit unserer Schulbehörden den übrigen Provinzen dieselbe Vergünstigung gewähren möge. Die Erfüllung dieses Wunsches würde nicht bloß den einzelnen Anstalten einen starken Impuls geben, und in den isolirteren ein frisches Leben anregen, sondern auch dem gesammten höheren Schulwesen und somit der allgemeinen Bildung zu gute kommen. Der Lehrerstand bedarf allerdings in mancher Beziehung einer tief eingreifenden, mächtig bestimmenden Anregung. Bei seiner immer isolirter, immer präciser werdenden Stellung wird es täglich schwerer, daß er Begeisterung und Freudigkeit bewahre für seinen schweren Beruf. Vielleicht daß er in dem lebendigen Gefühle wahrer Gemeinschaft mit Gleichgesinnten und in einem Geiste nach einem Ziele Strebenden die Stärkung und Erhebung findet, welche zu voller Kraftentwicklung und Hingebung an ein unantastbares Lebensideal führen kann." *)

Schon von dem Beginne der westfälischen Directorenconferenzen ab hatte das k. Unterrichtsministerium eine regelmäßige Mittheilung ihrer Verhandlungen an die Provincialschulcollegien der anderen Landestheile veranlaßt, und dadurch zu ähnlichen Versammlungen die besonders innerhalb des letzten Jahrzehents höheren Orts mehrfach und ernstlich wiederholte Anregung gegeben. Aber nur in zwei Provinzen des Staats ist schon früh der (aus unbekannten Gründen längere Zeit hindurch auf eine einzige Versammlung beschränkte) Versuch ähnlicher Conferenzen gemacht worden, während erst die in einer dritten seit dem Jahre 1860 dieserhalb getroffenen Veranstaltungen eine längere Dauer und einen glücklicheren Erfolg versprechen. Ein kürzerer Bericht auch über diese Verhandlungen möge deshalb die vorstehenden Mittheilungen schließen.

I. Das königl. Provincialschulcollegium in Königsberg hatte schon unter dem 27. Mai 1830 über die Einrichtung und die Unkosten der Conferenzen, wie über die Aufbringung dieser Unkosten Auskunft gewünscht und dieselbe auch unter dem 19. Juni

*) Die Redaction, welcher durch die Güte des Herrn Referenten mehrere der oben erwähnten Protokolle mitgetheilt worden sind, kann sich den Aeußerungen des verewigten Mützell nur mit voller Ueberzeugung anschließen. Die Einrichtungen der hier besprochenen Conferenzen sind der Art, daß nicht zufällige Gedanken und Einfälle für den augenblicklichen Effect, sondern wohlerwogene Ueberzeugungen, Ergebnisse reifen Nachdenkens und langjähriger Erfahrung zu dem ernsten Zweck, die gemeinsame Sache zu fördern, dabei zu Tage kommen. Diese Protokolle zeugen von einem nachhaltigen Eifer für die Vervollkommnung der der höheren Jugendbildung gewidmeten Anstalten, von welcher man die Lehrer aller Orten beseelt sehen möchte, und bergen Schätze pädagogischer Einsicht, die man, wenn sie nicht darin geborgen, sondern dem allgemeinen Gebrauch geöffnet wären, dem Studium der Fachmänner angelegentlich empfehlen müßte. D. Red.

desselben Jahrs erhalten; und in Verfolg dessen fand die erste — Jahre lang einzige — Directorenconferenz der Provinz Preußen v. 30. Juni bis 2. Juli 1831 in Königsberg selbst statt, geleitet von dem Provincialschulrath Dr. Lucas und unter Mitbetheiligung des Schulraths und Professors Dr. Herbart. Gegenwärtig waren von den sieben Gymnasialdirectoren der damaligen Provinz Ostpreußen sechs, der siebente durch Krankheit verhindert. Ueber den zum Hauptgegenstande der Berathungen bestimmten deutschen Unterricht waren auch hier die Berichte der Directoren und einzelnen Fachlehrer schon vorher eingezogen und in Umlauf gesetzt worden: die Verhandlungen selbst beschäftigten sich fast ausschließlich und in sehr eingehender Weise mit diesem Unterrichte, welcher nach Zweck, Schwierigkeiten, Methode und Hülfsmitteln allseitig erörtert wurde. Dabei wurde ein vollständiger, für alle Classen von VI bis I den Lehrstoff abgränzender Stufengang des Unterrichts besprochen und festgestellt. Hervorzuheben aus diesem letzteren ist, daß der Anfangsunterricht analytisch ertheilt und in VI thunlichst mit dem lateinischen in eine Hand gelegt werden, von IV ab aber ein synthetisches Verfahren nach einem noch zu schreibenden Leitfaden eintreten solle (dagegen nur Dir. Gotthold, welcher auch von den Declamationsübungen die Lyrik, abgesehen von einigen Liedern, ausgeschlossen wissen wollte), daß man für die III eine jährliche gegenseitige Mittheilung der Aufsatzthemata beschloß, in das Material der II Rhetorik, Prosodik und Metrik aufnahm, und dasselbe für I außer den Aufsätzen und der Rhetorik auch noch auf philosophische Grammatik, Poetik mit metrischen Uebungen (monatlich darin eine kleine Arbeit), Literatur und Uebungen im freien Vortrage ausdehnte, dafür aber auch hier, die philosophische Propädeutik eingeschlossen, 4—5 Stunden für die Woche in Anspruch nahm. Die bereits vorhandenen Hülfsmittel wurden durchweg für unzulänglich erachtet, und „für die historische Seite der Sprachkenntnis" ein (für I bestimmtes) Schulbuch gewünscht, „welches berücksichtigend das Altgothische, das Althochdeutsche, das Mittelhochdeutsche und das Niederdeutsche, die Paradigmen der Formenlehre, die Partikeln und die wesentlichen auf die Sprachbildung einflußreichen Theile der Syntax enthielte. Es müßte dabei in kurzen Andeutungen und gewählten Notizen auf die Vergleichung mit anderen Sprachen, namentlich mit der griechischen, lateinischen und französischen, Rücksicht genommen werden." Geklagt wurde dabei über den Mangel an tüchtigen Lehrern für dies Fach, für deren Vorbildung auf den Universitäten zu wenig geschehe; gefordert ein correcter Vortrag jedes Lehrers und Halten auf richtiges Sprechen auch der Schüler in jeder Stunde, wozu aber jeder Lehrer selbst sich einer richtigen Aussprache, namentlich in der Vocalisation, befleißigen müße, und die gelegentliche gegenseitige Mittheilung von Notizen über geeignete Bücher für die Schülerbibliotheken verabredet. Eine kürzere Besprechung fanden Gegenstand und Behandlung der philosophischen Propädeutik, über die man das Weitere einer späteren Zeit vorbehielt; es wurde jedoch beschlossen, ihrentwegen unter Voraussetzung höherer Genehmigung Platos Republik (Buch 1. 2. 4 und 5) und Gorgias in den Kreis der Schullectüre aufzunehmen, auch ein zeitweiliges Lesen von Aristoteles Poetik in I nicht ungeeignet gefunden. Zuletzt noch ausgesprochene Wünsche bezogen sich auf die Anlegung elementarer Vorclassen bei den Gymnasien nach Bedürfnis, die Ausdehnung der Ausschließung solcher Schüler, die nach zweimal zurückgelegtem Classencursus nicht versetzungsfähig sind, auch auf II, nur probeweise Anstellung solcher Lehrer, deren Tüchtigkeit noch zweifelhaft sei, auf ein Jahr, die Ausdehnung der gymnastischen Uebungen und die Beschaffung von Lehrern für dieselben. Der Erlaß des k. Provincialschulcollegiums vom 19. Sept. 1831 sprach sich über den Inhalt der Verhandlungen billigend, beziehungsweise genehmigend aus, und bestimmte, den gestellten Anträgen entsprechend, die philosophische Propädeutik und den historisch-geographischen Unterricht (letzteren unter Berücksichtigung der westfälischen Instruction) zu Berathungsgegenständen einer zweiten Conferenz, welche wiederum in Königsberg gehalten werden sollte. Daß dieselbe wirklich stattgefunden, ist wenigstens damals nicht zu öffentlicher Kenntnis gelangt. Sie fand jedoch (vgl. Protok.

der 4. Conf. S. 2) im J. 1835, eine dritte im J. 1845 statt; die vierte folgte im J. 1865 und behandelte folgende Gegenstände: 1) Ueber die Vertauschung der älteren griechischen Grammatiken (von Buttmann, Krüger u. a.) in dem Schulunterricht gegen eine nach den Grundsätzen der neueren Sprachforschung abgefaßte Grammatik (von Curtius oder von Müller und Lattmann); 2) Ueber die Wiedereinführung des Geschichtsunterrichts in den beiden untersten Gymnasialclassen; 3) Ueber die Verlegung des naturgeschichtlichen Unterrichts aus der Tertia des Gymnasiums nach der Quarta; 4) Ueber die Einrichtung und Leitung der Privatlectüre in den beiden alten Sprachen und der deutschen für die beiden oberen Classen der Gymnasien; 5) Ueber die zweckmäßige Einrichtung und Verwerthung des Instituts der Schulprogramme; 6) Ueber die Auswahl der griech. und latein. Schriftsteller für die beiden obersten Gymnasialclassen; 7) Ueber die Behandlung der lateinischen Lectüre in den beiden oberen Classen der Realschulen; 8) Ueber die Gründe, aus denen die Studirenden nach der Maturitätsprüfung sich von den Gymnasialwissenschaften abzuwenden pflegen.

II. Eine ähnliche Anfrage war schon früher, nämlich unter dem 4. April 1827, von dem k. Provincialschulcollegium zu Magdeburg nach Münster gerichtet, und am 19. desselben Monats beantwortet worden; aber erst in der Zeit vom 30. Mai bis 1. Juni 1833 ist die erste und bis dahin einzige Directorenconferenz der Provinz Sachsen in Halle abgehalten worden. Geleitet wurde dieselbe von dem Consistorialrath Dr. Matthias unter Mitwirkung des Consistorialraths und Propstes Dr. Zerrenner; von den Gymnasialdirectoren der Provinz werden im Laufe der Verhandlungen 19 als anwesend genannt, so daß anscheinend drei Anstalten nicht vertreten waren. Hinsichts des Berathungsmaterials ist aus dem (überaus dürftigen) Protokolle nur zu entnehmen, daß vorher von den einzelnen Mitgliedern Vorschläge eingefordert waren; eine definitive Einigung über die Gegenstände der Berathungen geschah erst in einer vorbereitenden Sitzung am 29. Mai „durch eine freundschaftliche Besprechung," worauf der Vorsitzende für jeden der (eilf) ausgewählten Gegenstände einen oder einige Referenten ernannte. Unter den Berathungsgegenständen selbst haben die auch bei milder Beurtheilung von dem Vorwurfe der Leidenschaftlichkeit nicht freizusprechenden Verhandlungen über den mathematischen Unterricht („es erhoben sich von mehreren Seiten sehr kräftige Stimmen gegen das Unwesen, das auf einigen Gymnasien mit der Mathematik getrieben werde;" es wurde behauptet, „daß das mathematische Treiben auf manchen Gymnasien selbst einen nachtheiligen Einfluß auf die sittliche Bildung der Zöglinge ausübe;" es wurde darauf aufmerksam gemacht, daß alle dagegen vorgeschlagenen Maßregeln noch nicht den erwünschten Erfolg haben würden, „wenn den Lehrern der Mathematik das Recht, die Versetzung eines sonst tüchtigen Schülers zu verhindern, belassen werde," und gefordert, „eine schließliche Uebereinkunft in Betreff der Versetzungen zu treffen und auf Mittel und Wege zu sinnen, jenen Einfluß der gedachten Lehrer in dieser Beziehung zu beschränken:" endlich erreichte — nach den Worten des Protokolls — die Discussion ihre Spitze in dem „wenigstens von einer Seite" ausgesprochenen Wunsche, „daß es doch gestattet werden möchte, ausgezeichneten Schülern, auch wenn sie in der Mathematik den buchstäblichen Anforderungen des Abiturientenedicts nicht genügten, dennoch Nr. 1 ertheilen zu dürfen") ihrer Zeit eine gewiße Berühmtheit erlangt, und mehr als eine scharfe Beleuchtung in Zeitschriften und besonderen Broschüren hervorgerufen. Ob jene ohne irgend einen Beweis durch Thatsachen in die Oeffentlichkeit geschleuderten Vorwürfe damals einen praktischen Erfolg gehabt, ist nicht bekannt geworden; unverkennbar aber ist, daß der auf die Conferenzverhandlungen bezügliche Erlaß des k. Provincialschulcollegiums vom 20. August 1832, indem er sehr vorsichtig den Ansichten der Conferenz über den Umfang des mathematischen Unterrichts beitritt, zugleich unter dem Scheine, jene Aeußerungen vor jeder Misdeutung zu bewahren, dieselben in schonender aber entschiedener Weise zurückweiset. Von den übrigen Berathungen sind die bedeutenderen die Erörterungen über den deutschen Un-

terricht, bei dem sich die große Mehrheit gegen das Betreiben des Altdeutschen aussprach; über den Religionsunterricht, wo von der Mehrheit das Lesen des N. T. im Grundtext nicht gebilligt, aber mehrseitig über die Störungen des Schulunterrichts durch den Religionsunterricht der Geistlichen Klage geführt wurde; über die Leistungen der Probecandidaten (gewünscht eine Vorbildung von den unteren Classen auf, ohne die Candidaten das ganze Jahr hindurch in diesen Classen festzuhalten; eben so einstimmig gewünscht, „daß ein Schulmann in die hiesige Prüfungscommission [zu Halle] gesetzt werden möge"); endlich über die Abiturientenprüfungen: bei den letzteren wurde besonders das verschiedenartige Verfahren der einzelnen Prüfungscommissionen hervorgehoben, als Folge der verschiedenartigen Interpretation des Gesetzes durch die localen k. Prüfungscommissarien, während der Vortragende eine solche Verschiedenheit z. B. in Schlesien, wo ein Mitglied des k. Provincialschulcollegiums als Commissarius alle diese Prüfungen leite, nicht gefunden hatte; daher der Wunsch, ein gleiches auch hier angeordnet zu sehen. Eine kürzere Besprechung fanden der letzte Zweck des Gymnasialunterrichts (die Realclassen und -sectionen an den Gymnasien gegen vier Stimmen verworfen), der Cyclus der Classiker (ohne Ergebnis), die passendste Classe für die Geschichte des preuß. Staats (als solche die III bezeichnet), das Censurwesen (die Mehrheit für halbjährige Censuren, für Sittenclassen nur eine Stimme), und die Bekämpfung des akademischen Verbindungswesens seitens der Gymnasien (manches zweckmäßige, aber nichts neues bietend). Nach dem gedruckten Protokolle der Conferenz scheinen die meisten Gegenstände sehr summarisch erledigt und die Discussionen meist auf dem Puncte abgebrochen zu sein, wo sie anfangen, ein pädagogisches Interesse zu gewinnen; nicht weniger zeigt sich überall eine unverkennbare Scheu vor methodologischen Erörterungen, anscheinend aus Furcht vor vermeintlicher Beschränkung der Selbständigkeit der einzelnen Anstalten und ihrer Lehrer, so wenig auch eine solche Scheu mit dem Zwecke und dem Gedeihen solcher Conferenzen verträglich ist. Vielleicht liegt auch hierin mit ein Grund, weshalb in dieser Provinz auf die erste Conferenz keine zweite gefolgt ist. Allerdings war es für eine solche von keiner guten Vorbedeutung, daß das k. Provincialschulcollegium in seinem auf die erste Conferenz bezüglichen Erlasse vom 20. August 1833 („zwar können wir nicht verhehlen, daß die Zahl und der Umfang der zur Sprache gebrachten Gegenstände zu groß, diese Gegenstände an sich, wenigstens theilweise, von zu allgemeiner Natur waren, als daß es hätte thunlich sein können, sie sämmtlich in dem kurzen Zeitraum von dreien Tagen nach allen Seiten gehörig zu discutiren, und die Berathungen über jedes einzelne zu einem völlig genügenden Resultate auszuführen: wir verkennen aber auch nicht, daß die Verhandlungen, wie ein erster Versuch darin, bei der Mannigfaltigkeit und zum Theil Vielseitigkeit der Materialien, deren Besprechung in den Wünschen der einzelnen Mitglieder lag, kaum anders, als sie vorliegen, sich gestalten mochten, und daß hierunter gewonnene Erfahrung einer anzuordnenden zweiten Conferenz anrathen werde, mehr den bestimmten und speciellen Schulerfahrungen, Bedürfnissen und Wünschen in Bezug auf die Gymnasien unserer Provinz ihre Berathung zu widmen.") die Conferenz in der Hauptsache nicht undeutlich als eine verfehlte erkennen ließ; für eine noch schlimmere aber durfte es gelten, daß, wie in dem höheren Lehrstande der Provinz, dem auch Schreiber dieses zu jener Zeit angehörte, damals allgemein bekannt war, bei dem Mangel eines eigenen Conferenzfonds auch mehrere Patrone, im engherzigen Verkennen des Zwecks und der Wichtigkeit solcher Conferenzen, den Directoren ihrer Gymnasien die Erstattung der durch die Conferenz verursachten Kosten verweigerten.

III. Einen erfreulicheren Fortgang verheißen die Directorenconferenzen, welche in den letzten Jahren in Pommern als der dritten Provinz durch das k. Provincialschulcollegium in Stettin ins Leben gerufen worden sind. Man hat dabei die bei den westfälischen Conferenzen bewährten Erfahrungen, soweit sie unter den abweichenden

Verhältnissen der Provinz Anwendung finden konnten, mit Umsicht benutzt, daher auch die Berathungsgegenstände vor den Conferenzen selbst festgestellt, über die wichtigeren vorgängige Berichterstattung eintreten, und das Material rechtzeitig den ernannten Referenten und Correferenten zugehen lassen, auch den Conferenzverband sogleich mit auf die in der Provinz vorhandenen Realschulen erster Ordnung ausgedehnt. Dazu besitzt die Provinz in dem Marienstifte zu Stettin eine Stiftung, mit deren Bestimmung die Uebernahme der Kosten für die Conferenz nicht im Widerspruch steht, und von deren Curatorium sie daher auch mit großer Bereitwilligkeit übernommen worden sind. Bis jetzt sind dieser Conferenzen unter dem Vorsitze des Provincialschulraths Dr. Wehrmann zwei, die erste vom 22—24. Mai 1861, die zweite am 18—20. Mai 1864 und zwar beide in Stettin selbst abgehalten worden: auf ein näheres Eingehen in die Einzelverhandlungen jedoch glaubt Schreiber dieses hier um so mehr verzichten zu müßen, als dieselben s. Z. in pädagogischen Zeitschriften (die zweite noch zuletzt in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen 18. Jahrg. [1864] S. 916 ff.) bereits eine sehr ausführliche und eingehende Besprechung gefunden haben.*) Dr. Suffrian.

Provincialschulen, s. Schulbezirk.

Provincialschulrath, s. Schulregiment.

Provisor, s. Lehrer S. 206.

Prüfung, s. Schulprüfung.

Prüfungen. Maturitätsprüfung (Reife-, Abiturienten-, Absolutorial-, Dimissorial-, Entlassungs-, Abgangs-Prüfung) ist die durch eine vom Staate angeordnete Prüfungscommission nach einem vorgeschriebenen Regulative vorzunehmende Prüfung aller eine künftige Anstellung in bestimmten Kategorien des gelehrten Staats- und Kirchendienstes begehrenden Jünglinge vor dem Beginne des von ihnen gewählten Fachstudiums auf der Akademie zur schließlichen Feststellung, ob und in wie weit dieselben denjenigen Grad der Schulbildung und diejenige Reife des eigenen Denkens und Urtheilens erlangt haben, welche als die Grundlage der allgemeinen Bildung erforderlich sind, um mit Erfolg in das selbständige Studium eines besonderen wissenschaftlichen Faches einzutreten.

Quellen. Es dürfte kaum einen Gegenstand der Schulverwaltung und der Gymnasialpädagogik geben, über welchen in den letzten Jahrzehnten mehr verhandelt und geschrieben worden wäre. In Ständeversammlungen, Directorenconferenzen, auf den Philologen- und den Reallehrercongressen, in den Lehrerversammlungen vieler Länder und Provinzen ist über den Werth und Unwerth derselben gesprochen; in den pädagogischen und philologischen Zeitschriften ist die Maturitätsprüfung ein stehender Artikel, der bei jeder neu erscheinenden Prüfungsverordnung neue Behandlungen erfährt. Die Lehrbücher der Gymnasialpädagogik, z. B. von K. Schmidt S. 281, Thaulow § 615, die Einzelgeschichten des gelehrten Schulwesens, die Verordnungen der einzelnen Staaten sind ebenso reichhaltige Quellen. Größere und umfassendere von uns benutzte Arbeiten über die Maturitätsprüfung sind der Zeitfolge nach:

J. Gurlitt im Osterprogramm des Hamburg. Johanneums von 1804, vgl. dessen Schulschriften II. Band, herausg. von Corn. Müller. Magdeburg 1829, S. 366—384.

G. Seebode, Beiträge zu einer comparativen Kritik der von den deutschen Bundesstaaten erlassenen Verordnungen über die Maturitätsprüfung, erstes Heft. Progr. des Casimirianum zu Coburg. 1838.

C. G. Firnhaber, die Maturitätsprüfungen. Sollen sie beseitigt oder in princip- und zeitgemäßer Einrichtung beibehalten werden? In Schnitzers Pädag. Vierteljahrsschrift V, 1, S. 8—71. Stuttgart 1849 (die sinnentstellenden zahlreichen Druckfehler werden Heft 2 emendirt).

*) Seite 425 Linie 3 v. u. ist zu lesen: 1857; S. 426 L. 16 v. o. ist zu lesen: 18. Nov. S. 427 letzte Linie ist zu lesen: facultativ. S. 429 L. 21 v. o. ist zu lesen: müßte. S. 430 L. 6 v. u. ist zu lesen: bis zu der. S. 431 L. 20 v. o. ist zu lesen: den kürzlich verstorbenen Gymnasialdirector. S. 432 L. 12 v. u. ist zu lesen: davon.

J. Mützell, Bemerkungen über das preuß. Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler vom 4. Juni 1834, in Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1849, S. 321—437.

G. T. A. Krüger, Die Abiturientenprüfungen. Ebendaselbst 1849, S. 641—666.

H. Wendt, Ueber die Abiturientenprüfung. Ebendaselbst 1851, S. 691—710.

Fr. Kohlrausch, Muß die jetzige Unterrichtsordnung der gelehrten Schulen geändert und müßen die Maturitätsprüfungen abgeschafft werden? Besonderer Abdruck aus der Hannov. Zeitung. 1853.

W. Landfermann, Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und der Abiturientenprüfungs-Reglements. Berlin 1855. (Besonderer Abdruck aus der Zeitschrift für das Gymnasialwesen.)

H. Schmidt, Sind Abiturientenprüfungen nothwendig? Abhandlung in Zeitschrift für Gymnasialwesen 1858, S. 177—199.

Bäumlein, Abgangsprüfungen, in Jahns Jahrbb. 1858, Bd. 78, S. 438—446.

Rud. Dietsch in den Jahrbüchern 1859, Bd. 80, Heft 4, S. 175—179 zur Frage über die Abiturientenprüfung.

L. Kühnast, Ueber das Maturitätsexamen an Gymnasien, im Pädagog. Archiv Bd. IV, Nr. 7 und 8. 1862.

Fr. Kohlrausch, Erinnerungen aus meinem Leben. 1863. S. 392—400.

K. L. Roth, Die Maturitätsprüfung, in Gymnasialpädagogik, S. 247—52. 1865.

L. Wiese in dem Artikel Preußen, die Maturitätsprüfung, in diesem Bande, S. 335—357. 1866.*)

I. Geschichtliche Entwicklung. 1. Die schon von Luther erhobene Klage, daß so viele Schüler unreif zur Universität eilten, findet in den Specialgeschichten der deutschen gelehrten Schulen durchgehends ihre Bestätigung. Sie entspringt vorwiegend dem Interesse an einer geordneten Jugendbildung, zuweilen auch den verletzten Eigeninteressen. Aber die Schule hatte keine Macht zu verhindern, daß ihre Zöglinge vor der Beendigung des Schulcursus abgiengen; das hätte vielleicht die Universität vermocht, wenn dieselbe, um sich vor dem Zutritt unreifer Schüler zu schützen, die Immatriculation von dem Nachweise gewißer Kenntnisse abhängig gemacht hätte. Indessen gab es dafür noch keinen bestimmten Maßstab, der überhaupt erst dann gefunden werden kann, wenn die Universität ihre Stelle in einem gegliederten Schulorganismus einnimmt; die Universitäten waren aber noch zu verschiedenartig organisirt, so daß sie theilweise selbst mit den Gymnasien rivalisirten. Wirklich helfen konnten nur diejenigen, welche für den Dienst des Staats und der Kirche auf Schulen und Universitäten wohl vorbereitete Männer verlangten, die Staatsregierungen. So wendet sich dorthin der Rector zu Weilburg 1618, dass gnedige Anordnung und zugleich ernster bevelch ergienge, dass den Eltern, so unsers gnedigen Herrn underthanen, nicht frey stünde, ihre kinder aus der schull hinwegzunemen, sie seyen denn von den praeceptoribus düchtig erkannt ad publicas lectiones, und die Schulordnung von 1699 bestimmte dort: „daß der Rector den Schüler erst für reif erklären solle, ehe er zur Universität gienge und daß dieser schlechterdings nicht ohne eine orationem valedictoriam gehalten zu haben die Schule verlassen solle". Für die Grafschaft Idstein aber ergiengen 1715, 34 und 39 Befehle, daß kein Landeskind ohne besondere Erlaubnis die Schule verlasse, ehe er alle Ordnungen der ersten Classe durchgemacht habe. Auch das preußische Patent vom 25. August 1708 gestattet den Schulbehörden die Abweisung aller, welche entweder wegen Stupidität, Trägheit oder Mangel an Lust und Trieb oder auch wegen anderer Ursachen zum Studiren unfähig sind, und will dieselben zur

*) Wo in dem nachfolgenden Aufsatze die obigen Namen citirt werden, da ist die hier verzeichnete Schrift derselben gemeint, wenn nicht eine andere genannt ist. 1 oder 2 bei Kohlrausch bedeutet die frühere oder spätere Schrift. Die Abkürzungen M.-Pr. = Maturitätsprüfung; M.-Z. = Maturitätszeugnis; Pr.-C. = Prüfungscommission.

Erlernung einer Manufactur, Handwerks oder anderer redlichen Profession angewiesen sehen. Aehnlich verlangt die preußische Verordnung vom 30. Sept. 1718 „wo einer allzu eilig davon eilet, soll ihm nicht leicht oder doch nach seinen profectibus ein testimonium ertheilt werden. Die studiosi sollen beim Beziehen der Universität zuvörderst ihre von denen Schulen, gymnasiis, von ihren Beichtvätern und von allen praeceptoribus unterschriebene testimonia vorlegen, von denen decanis recht examinirt und nach befundener Tüchtigkeit immatriculirt werden."

Die Vorkehrungen gegen den Bezug der Universität seitens der immaturi gehen also zunächst aus der Rücksicht auf den Staats- und Kirchendienst hervor und erstrecken sich unzweifelhaft nur auf diejenigen Unterthanen, welche zu solchen adspiriren. Dabei bleibt aber der Besuch der Universität allen, auch den immaturis, völlig freigestellt. Man verwahrt sich noch 1788, als in Preußen eine M.-Pr. für alle Schüler eines Gymnasiums an demselben, für alle Privatisten an der Universität eingeführt wurde, ausdrücklich in einem Erlaß des kurmärkischen Oberconsistoriums dagegen, „als läge es in der Absicht, die bürgerliche Freiheit insofern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater freistehen solle, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken" und andererseits läßt der Wunsch des brandenburger Rectors Hein im Progr. von 1741, daß doch die Examina auf der Universität wieder aufkommen sollten, damit sich dieselben nicht mit solchen Uranfängern füllten, welche sich im Laufe der Wissenschaften mit nöthiger Unterhaltung in dem Priscianus hindern lassen müßten, genügend erkennen, daß jene den decanis überantworteten und dieselben ohne Zweifel über Gebühr belastenden Examina nicht lange Bestand gehabt haben. Hein läßt sie vornehmlich aus materiellen Gründen in Verfall gerathen sein und bedauert das, so wenig dieselben auch unter den bestehenden Verhältnissen eine gründliche und ernstgemeinte M.-Pr. sein konnten; denn, sagt er, eine geringe Zahl zurückgewiesener Akademisten könnte unter den Schülern großen Eifer erwecken und auch die Eitelkeit der Eltern im Zaume halten, erblickt also bereits in solch einem Examen als Bedingung des Zutritts zur Universität ein natürliches Mittel der Anregung zum Fleiß und Eifer der Schüler.

2. Die Motive, mit welchen 1788 die preußische Regierung die Einführung einer M.-Pr. begleitet, „da nach wie vor viele Jünglinge zu unreif und unwissend zur Universität kommen, die Vorlesungen nicht zu benutzen verstehen, so zu Müßiggang und Unordnung verleitet werden, daher viele Aemter von Unwissenden besetzt würden", kehren in den späteren Verordnungen desselben Staats wie in denjenigen anderer deutscher Staaten wieder. Unter diesen folgt Württemberg zunächst, wo 1811 die schon längere Zeit für die Theologen beim Eintritt in die Convicte vorgeschriebene M.-Pr. auf alle inländischen Facultätsstudirenden ausgedehnt wird, „damit sich keine untüchtigen Subjecte in den Staatsdienst schleichen". Andere deutsche Regierungen sind erst viel später, meistens erst in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts (Oesterreich erst 1849) zur Einführung von M.-Pr. gekommen, z. B. Hannover 1829. Aber auch hier wird dieselbe zunächst damit motivirt, daß die auf die Universität abgehenden jungen Leute nicht immer diejenigen wissenschaftlichen Vorkenntnisse besäßen, welche durchaus erforderlich seien, um die akademischen Vorträge recht verstehen und zweckmäßig benutzen zu können; die Motive werden aber hier dahin erweitert, daß „die Fälle immer häufiger werden, wo Jünglinge aus solchen Ständen, denen es zu einer für den Beruf eines Gelehrten nothwendigen Ausbildung der Sitten und Kenntnisse ihrer Kinder an Gelegenheit und Mitteln fehlt, durch falsche Ansicht geleitet, dem gelehrten Stande gewidmet und dadurch anderen in ihrer Art nicht weniger achtungswerthen und ebenfalls Anlagen und Geschicklichkeiten erfordernden Gewerbsarten zur Verminderung ihres eignen wahren Lebensglückes entzogen werden; daß darum den vielfachen Nachtheilen, welche hieraus sowie aus dem überhand nehmenden Zudrange zum Studiren entständen, entgegenzuwirken sei."

Hier wird der M.-Pr. also die Aufgabe zugewiesen, dem Zudrange namentlich der Jünglinge aus niedern Lebenskreisen zum Studiren und zum Staats- und Kirchendienste zu wehren. Das vermag sie, wenn und insofern ihr Bestehen einestheils von der Erfüllung von Forderungen abhängig gemacht wird, welche ein langjähriges viel Zeit und Geld kostendes Privat- oder Schulstudium voraussetzt, anderntheils als Bedingung der Zulassung zum Examen für den Staats- und Kirchendienst auftreten darf. So wars in Hannover. Ref. erinnert sich, daß viele junge Männer noch vor dem 1. Januar 1830 die Immatriculation auf der Landesuniversität ohne M.-Pr. zu erreichen suchten. In andern Staaten hat man sich erst schwerer dazu entschließen können, diese Schranke dem Eintritt in den öffentlichen Dienst zu ziehen, sei es daß der Zudrang zum Studiren dort nicht bemerklich war, sei es in der Erwägung, daß die bürgerliche Gesellschaft eine Menge von Bedienungen zu verwalten hat, zu denen Männer von gar verschiedenen Graden der Wissenschaften und Kenntnisse erfordert werden und welche im Ertrage ebenso ungleich sind, wie in den Arbeiten (Gurlitt S. 372), sei es daß die maßgebenden Kreise sich vor der Zweischneidigkeit dieser Schranke fürchteten. Die Coburg-Gothaische Verordnung vom 30. Oct. 1828 sagt z. B.: „wer sich der M.-Pr. entzieht, hat keinen Anspruch auf Beförderung in Unseren Landen," gleichwohl fügt sie bei, wer in der M.-Pr. untüchtig befunden, solle nicht durch Zwang vom Studiren abgehalten werden, es solle demselben vielmehr der Zutritt zum Staatsexamen ebenso wohl offen stehen. Das ist noch ganz der Standpunct der preußischen Verordnung von 1812, welche zwar die Vorlage eines M.-Z. bei der Staatsprüfung verlangte, aber ein solches Zeugnis auch demjenigen ertheilte, der in der M.-Pr. nur für bedingt tüchtig, ja für untüchtig erklärt war, und auch diesem alle weiteren an den Besuch der Universität und an die Erwerbung eines M.-Z. geknüpften Berechtigungen zugestand. Auch in Nassau kam man erst nach und nach zu der Verordnung von 1830, welche unter dem ausdrücklichen Eingeständnis, daß die bisherigen von 1818, 1819 und 1825 den Erfolg nicht gehabt hätten, allzufrühes Verlassen der Schulen und unzeitiges Besuchen der Universität zu verhindern, nunmehr die Erwirkung von M.-Z. bei dem Landesgymnasium auf den Grund einer förmlichen Prüfung vorschrieb und von dem Bestehen derselben die Zulassung sowohl zum Genusse der Stipendien und Freitische auf der Landesuniversität und den geistlichen Seminarien, als auch zur Prüfung für den höhern Staatsdienst abhängig machte. Preußen verfügte Aehnliches 1831 (s. Wiese S. 342), indem es alle die von den Staatsprüfungen ausschloß, welche mit Nr. III die Universität bezogen und sich auf derselben kein besseres Zeugnis erworben hätten. Die Schranke, welche man durch die M.-Pr. den „unberufenen" Ständen zog, wurde zu einer solchen auch für die bisher berufenen, welche, insofern der Zutritt zum Staatsdienst nunmehr von der Erwerbung eines M.-Z. abhieng, einen großen Kreis von Mitbewerbern erhielten, die früher durch Polizeiverordnungen vom Staats- und Kirchendienste ferngehalten waren, jetzt aber durch Verfassungsbestimmungen die Gleichberechtigung dazu erhalten hatten. So heißt es im Eingange der württembergischen Verordnung vom 17. Januar 1818: „Se. Majestät haben in dem Verfassungsentwurfe §. 56 erklärt, daß jeder Staatsbürger die Freiheit habe, seinen Stand nach eigener Neigung zu wählen und sich dazu im In- und Auslande auszubilden. Diese Freiheit bleibt inzwischen bei denjenigen, welche sich solchen Staatsdiensten, die eine besondere wissenschaftliche Bildung voraussetzen, widmen wollen, nothwendig bedingt durch die Mittel, welche angewendet werden müßen, um zu verhüten, daß nicht Unwürdigen diejenigen Begünstigungen zu Theil werden, welche denen, die jene Absicht haben, bestimmt sind und daß überhaupt keine untüchtigen Subjecte sich in den Staatsdienst einschleichen." Von dieser Seite betrachtet gewann die M.-Pr. bald die Geltung einer demokratischen Institution, ähnlich wie das Landexamen in Württemberg (s. d. Artikel), und je größere Berechtigungen an die Erwerbung eines M.-Z. geknüpft und für alle Stände zugänglich wurden, Stipendien-

genuß, Befreiung oder Abkürzung des Militärdienstes, Zutritt zu Staats- und Kirchenämtern, desto populärer mußte sie werden.

3. Preußen ist mit der Einführung der M.-Pr. den andern deutschen Staaten vorangegangen. Diejenigen derselben, welche noch zurückgeblieben waren, mußten in dem Bundesbeschlusse vom 13. Novbr. 1834 dazu die indirecte Aufforderung erblicken, da Artikel 2 desselben die Immatriculation auf der Universität von der Vorlage eines Zeugnisses über wissenschaftliche Vorbereitung zum akademischen Studium, sowie über sittliches Betragen abhängig macht, und den Erlaß von Verordnungen hierüber in allen Bundesstaaten, sowie deren Mittheilung an die Bundesversammlung befiehlt. Die Ungunst und das Mistrauen, womit die 1834er Bundesbeschlüsse von den liberalen Parteien Deutschlands aufgenommen wurden, traf seitdem auch die M.-Pr., in welcher man eine polizeiliche Maßregel zur Dämpfung des Liberalismus sah. Dieser Auffassung leisteten Schulmänner wie Friedemann Vorschub, wenn derselbe bereits 1824 (Seebodes Archiv S. 747) eine strenge in allen Bundesstaaten gleichmäßig eingeführte M.-Pr. als das einfachste Mittel anrieth, „um die von aller ernsten Wissenschaft abführenden politischen Spielereien und Schwärmereien der Studirenden zu vertilgen." Das von dem Altensteinschen Ministerium 1834 ausgegangene Reglement für Abhaltung der M.-Pr. sei, sagt Eilers (Wanderungen V, S. 95) unter Berufung auf Schleiermacher, angesehen für eine zur Dämpfung des in der literarischen Welt überwuchernden Geistes erfundene Maßregel, die freilich nur zur Verkrüppelung von ein paar Hundert aufstrebender Jünglinge gedient, im übrigen aber die Sache noch ärger gemacht habe.

4. Daß die Einführung von M.-Pr. nicht allein im Interesse des Staatsdienstes liege, vielmehr auch die Interessen der Schule aufs kräftigste zu fördern vermöge, hatten, wie oben §. 1 bereits bemerkt worden ist, tüchtige Schulmänner alsbald erkannt. Es war, sagt Gurlitt S. 366 zwei Jahre nach seiner 1802 erfolgten Uebersiedelung als Director von Kloster-Bergen nach Hamburg, einst eine gerechte Klage der Schulmänner, daß oft selbst Jünglinge, welche vorhin mit Fleiß und Eifer den Studien oblagen und Gesetzmäßigkeit und Wohlanständigkeit in Betragen und Sitten bewiesen, gegen das Ende ihrer Schullaufbahn eine gewiße Schlaffheit und Gleichgültigkeit gegen den Schulunterricht zeigten, die Lectionen häufig verabsäumten und sich den Banden der Gesetze und Disciplin vielfältig entzogen. Dieser bedauernswürdigen, den Schulmann mit Verdruß und Leid erfüllenden Ausartung kann, wie mich die lange Erfahrung in meinem vorigen Amte gelehrt hat, hauptsächlich dadurch begegnet werden, daß wenige Tage vor dem Abgange der Jünglinge von Schulen mit denselben eine Prüfung ihrer erworbenen Kenntnisse und ihrer Fähigkeit zur fruchtbaren Benützung eines höheren Unterrichts in Gegenwart der vorgesetzten Staatsbehörde sowohl, als aller ihrer bisherigen Lehrer angestellt, nach Abhaltung derselben von den genannten Anwesenden nach Maßgabe der schriftlich zu dem Ende verfertigten Arbeiten und des mündlichen Examens über ihre Reife für den höhern wissenschaftlichen Unterricht votirt und zufolge des aus der Stimmenmehrheit hervorgehenden Urtheils die Reife oder Unreife des abgehenden Jünglings von dem dirigirenden Lehrer des Unterrichtsinstituts gleich im Eingange des Schulzeugnisses ausdrücklich und ohne alle zwischen Reife und Unreife in der Mitte liegenden Nüancen und Grade angegeben werde. — Ich habe durch vieljährige Erfahrung bewährt gefunden, daß jenes freimüthige Urtheil, welches von der Staatsbehörde und den Lehrern auf Grund vorhergehender Prüfung über die Fähigkeiten und die wissenschaftliche Reife der Abiturienten einer Schule gefällt zu werden pflegt, nicht nur die Jünglinge ihre Schulstudienzeit zu verlängern und gehörig zu vollenden veranlaßt, sondern auch den Fleiß und die Thätigkeit bei allen einer edlen Ehrliebe nur einigermaßen fähigen Jünglingen, besonders aber bei denen befördert, welche sich dem Uebergange aus der Schuldisciplin zu höhern Studien nähern. Wichtig aber muß es besonders in unsern Tagen den Schulmännern sein, die Jünglinge mit

einem recht wackeren Fond classischer Gelehrsamkeit versehen den höhern Lehranstalten zu übergeben, damit sie sich auf einigen derselben nicht von schwärmerischen, den armseligen Mysticismus und verschlagenen Katholicismus (ich meine die Hierarchie und den Mönchsgeist) aus Unwissenheit der Alterthumskunde, der Bibelerklärung und der Geschichte der Begriffe und Meinungen, begünstigenden Lehrern täuschen lassen.

Schulmänner wie Gurlitt, dessen Vorschläge zur Einrichtung der M.-Pr. auf gesunden Principien beruhen, die nie hätten verlassen werden sollen, fanden also in Uebereinstimmung mit Gedike und Meierotto in der Einführung einer M.-Pr. eine kräftige Unterstützung ihrer auf die intellectuelle und sittliche Bildung der Jugend gerichteten Bestrebungen und zollten derselben ihren Beifall. Noch lag der Schwerpunct der Gymnasien in den altclassischen Studien, noch war die Kenntnis des Latein der Freibrief für die Universität — „und jene Zeit hat eine Generation der tüchtigsten Geschäftsmänner und wahrhaft große Gelehrte hervorgebracht," Roth S. 98 — noch war sowohl die Reifeerklärung wie die ganze Einrichtung und Ausdehnung der Prüfung dem subjectiven Ermessen des Lehrercollegiums, namentlich des Rectors anheimgestellt. Wo Männer wie Gurlitt an der Spitze einer Anstalt stehen, da braucht auch eine schärfere Controle, als die „der Anwesenheit der staatlichen Behörde," nicht gescheut zu werden; sie gehören nicht zu den Rectoren, welche durch die preußische Verordnung von 1788 noch mit schweren Geldstrafen für den Fall bedroht werden mußten, daß sie den Unterschleif bei den M.-Pr. begünstigten.

5. Gerade die Warnehmung, daß es an den verschiedenen Lehranstalten nicht gleich ehrlich hergieng bei der Reifezuerkennung, wenigstens nicht gleich genau und ernst, rief andere Maßregeln hervor, zu welchen die gegenseitige Rivalität der Gymnasien den nächsten Anlaß bieten konnte, deren Anordnung aber zugleich das andere Ziel ins Auge faßte, den höhern Anstalten eine übereinstimmende Organisation mit übereinstimmenden Lehrzielen zu geben. Wiese schildert S. 339 die große Willkür in der Reifezuerkennung bei den einzelnen Anstalten und das Verlangen nach einem bestimmten allgemein verständlichen Maßstabe, an welchem die zur Reife erforderlichen Kenntnisse gemessen werden möchten. Von der zwangsweisen Einführung eines solchen in Form eines Regulativs für die M.-Pr. kann man die zweite Periode der M.-Pr. datiren. Das Regulativ schnitt tief ein in bestehende Verhältnisse, nöthigte zur Annahme neuer und zum Verlassen alter Schulorganisationen, in denen man heimisch geworden war, zu neuen Studien und Anstrengungen der Lehrer, erzwang die Aufnahme neuer oder bisher nur facultativ betriebener Unterrichtsfächer in den Schulplan und damit eine Beeinträchtigung der bisher vornehmlich den classischen Studien gewidmeten Zeit, folglich eine Ueberfüllung der Lehrpläne, forderte die Herbeiziehung neuer Lehrkräfte, die für das von ihnen vertretene Fach mit aller Entschiedenheit eintraten, ohne daß ihre Ansprüche in die gebührenden Schranken zurückgewiesen worden wären, schuf große Lehrercollegien mit Theilnehmern ganz verschiedener Richtungen, in denen eine Uebereinstimmung über die Zwecke und Ziele des Gesammtunterrichts immer schwieriger wurde, ließ die Fachlehrer eine Bedeutung gewinnen, durch welche die bisherige ausschließliche, in erzieherischer Rücksicht so heilsame Geltung des Classenlehrers eine schwere Schädigung erlitt, legte überhaupt zahlreiche Verpflichtungen auf, während die Einführung der M.-Pr. den Schulen bis dahin nur Berechtigungen gewährt hatte. Was Wunder, daß das Urtheil der Schulmänner über den Werth der nach solchen Regulativen abzuhaltenden M.-Pr. ins Schwanken gerieth. So lange die Einrichtung und Ausdehnung der M.-Pr., die Zuerkennung der Reife so gut wie ganz in den Händen der Lehrer oder des Directors lag, so lange trotz der schon 1788 geforderten Anwesenheit eines Commissärs der Maßstab der Maturität ein ganz individueller, sich naturgemäß nach den Lehrkräften jeder Anstalt bemessender war, nahm man die Früchte der M.-Pr. gern hin, nämlich die Sicherung der vollständigen Absolvirung des Schulcursus, den Antrieb zu angestrengtem Fleiße, die Mehrung des

Ansehens und der Bedeutung des Lehrerstandes; es blieb ja der bisherige Organismus der einzelnen Anstalten dadurch unangefochten. Das wurde jetzt anders.

Man kann bei Wiese S. 340 lesen, wie schon bei der Berathung des Regulativs von 1812 die Ansichten über den Werth der M.-Pr. verschieden waren. In dem Erlaß desselben wird als weiterer Zweck der M.-Pr. angegeben, sowohl die Eltern darüber, welchen Bildungsgrad ihre Söhne beim Abgange von der Schule erworben, als auch die Schulbehörden darüber zu vergewißern, wie Lehrer und Schüler gearbeitet hätten. Damit trat die Gefahr ein, daß die Controle der Lehrer zur Hauptsache wurde, daß an den Ergebnissen der M.-Pr. die Tüchtigkeit der Lehrer gemessen werden sollte, daß die M.-Pr. in dieser Gestalt vorwiegend als ein Mittel von Seiten des Staats behandelt würde, durch Vorschreibung der Lehrziele für alle Unterrichtsgegenstände und strenge Ueberwachung, daß diese Lehrziele überall den Maßstab der Reife abgäben, das gesammte Gymnasialschulwesen übereinstimmend zu organisiren und dadurch zu heben und zu fördern. Diese in der That nicht zu unterschätzenden Erfolge hat das Regulativ von 1812 gehabt, zumal als wenige Jahre darauf das Schulwesen in den zahlreichen neu erworbenen Landestheilen zu organisiren war. Die freie provincielle und städtische Verwaltung der Schulen wurde beschränkt, die bisherige Mannigfaltigkeit der Einrichtungen zu einer geregelten Uebereinstimmung zusammengefaßt, alle Gymnasien, einen so verschiedenartigen Organismus sie bisher auch haben mochten, erhielten durch die Verweisung auf die durch das Regulativ vorgeschriebenen Lehrziele und auf die Bedingungen der Reife, welche an die Errichtung jener Lehrziele geknüpft waren, eine gleiche Organisation. Denselben Erfolg hat die Einführung der Regulative für die M.-Pr. nach ausdrücklicher Erklärung der Behörden auch in Bayern und Hannover gehabt, und muß sie überall haben.

Die Ausführungen bei Wiese a. a. O. überheben mich der Aufgabe, den weiteren Verlauf, welchen die M.-Pr. in Preußen genommen, zu verfolgen. Die preußischen Regulative sind für die norddeutschen Staaten stets maßgebend gewesen, oft über Gebühr, indem man nicht selten ein preußisches Regulativ einführte, wenn demselben eine Abänderung nahe bevorstand. Die Regulative, welche die Reife von einer Prüfung in allen Unterrichtsgegenständen der Anstalt abhängig machten, sogar ausschließlich von derselben, ohne der langjährigen Erfahrung der Lehrer dabei einen gebührenden Einfluß zu sichern, haben sich ebenso wenig wie diejenigen, welche ein Bestehen in allen Fächern forderten, ohne durch gediegenere Kenntnisse in dem einen geringere in dem andern ausgleichen zu lassen, auf dem Plane behaupten können. Die Nachtheile, welche sich an die Ausführung derselben knüpften, überwogen die Vortheile, auch wenn das von den Behörden nicht sofort eingestanden wurde. Die Zahl der Gegner wuchs.

6. Man kann von den Bestrebungen, der langjährigen Erfahrung der Lehrer über den Kenntnisstand ihrer Schüler den gebührenden Einfluß auf die Reifezuerkennung zu sichern und die Bedingungen der Reife dadurch zu ermäßigen, daß man Compensationen schwächerer Leistungen in dem einen Fache durch vorzügliche in einem andern gestattete, die dritte Periode der Maturitätsprüfung datiren. Schon das Regulativ von 1834 hatte in Preußen (Kurhessen 1838) gestattet, bei der Berathung über die Reife auch auf frühere Arbeiten des Abiturienten und auf die durch lange Beobachtung gegründete Kenntnis des Lehrers von dem ganzen Standpuncte desselben eine gewiße Rücksicht zu nehmen, als entscheidendes Moment war aber das Ergebnis der Prüfung und der Gesammteindruck derselben festgehalten, nicht minder eine große Zahl von Prüfungsgegenständen. Kurhessen änderte das 1844. Darmstadt 1849. In Preußen aber ist die Aenderung 1856 eingetreten und zwar in der Weise, wie Mützell S. 3 sagt, daß die einzelnen Momente des Prüfungsactes nach bestimmtem Princip gesondert sind. Das erste Moment ist die Feststellung des Urtheils der Lehrer über Reife und Unreife des Abiturienten nach ihrer längeren Kenntnis derselben: dies schließt im wesentlichen vor dem Beginne der Maturitätsprüfung ab und sichert den der Prü-

fungscommission angehörenden Lehrern ebenso sehr eine bedeutende Einwirkung auf das Endresultat derselben als einen sittlichen Einfluß auf die Schüler, der nicht hoch genug anzuschlagen ist. Das zweite Moment ist die Rechtfertigung resp. Ergänzung dieses Urtheils vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde, zunächst und vorzüglich durch die schriftliche und mündliche Prüfung, dann aber auch durch alle anderen Mittel, die demselben zu Gebote stehen. Ein dritter, weniger wesentlicher Punct ist der Einfluß der Resultate des Examens auf das Urtheil der Lehrer und auf die Selbstkenntnis des Examinanden." In der Ertheilung eines hervorragenden Einflusses des bereits vor dem Beginne der Maturitätsprüfung festzustellenden Erfahrungsurtheils der Lehrer auf die Reifeerklärung, für welche sich auch Böckh in der Einladungsschrift zum Jubiläum der Universität Berlin 1860 ausspricht, war bereits das nassauische Reglement von 1852 vorangegangen, welches, von dem Ref. verfaßt, mehrfachen Beifalls von Sachverständigen deshalb theilhaftig geworden ist, weil es das Prüfungsgeschäft vereinfacht, die daraus dem Schulunterricht erwachsenden Störungen beschränkt, die Befugnisse des Commissarius auf das Erforderliche zurückführt und die Reifeerklärung an die Kenntnisse in denjenigen Gegenständen des Unterrichts knüpft, welche ihrem Wesen nach nicht vorzugsweise gedächtnismäßig erworben werden können. Auch in Württemberg ist der bisher gewonnenen Erfahrung der Lehrer ein Einfluß auf die Reifezuerkennung gesichert. Man ist überall bestrebt gewesen, die Regulative und Instructionen für die Maturitätsprüfung in dieser Richtung zu verbessern und dabei auch andere Vorwürfe, welche gegen dieselben erhoben waren, ihrem Werthe nach zu berücksichtigen. Zeuge dessen sind in Hannover die Jahre 1829, 39, 46, 61; in Kurhessen 1838, 44, 58; in Nassau 1831, 43, 52, 61; in Bayern 1854 und 61 (die Novelle von 1861, abgedruckt in Mützells Zeitschr. 1861 S. 939, war bei Abfassung des Artikels Bayern noch nicht vorhanden), in Württemberg 1811, 1818, 1834, 1845, 1850. Die beiden Mecklenburg stehen noch auf dem Standpuncte von 1833 resp. 37 (vgl. die Art. in IV, S. 638 und 648), während Dessau 1846, Detmold und Holstein 1857, Coburg 1858 neue Normative erlassen haben. Oesterreich macht ebenfalls die Reife durchaus noch von dem Ausfall der Maturitätsprüfung abhängig, was aus Schulverwaltungsrücksichten dort dermalen noch geboten erscheinen mag. Vgl. unten §. 21. Wie das Oberschulcollegium in Hannover fortwährend bestrebt gewesen sei, die Uebelstände zu heben, welche damit verbunden sind, wenn die Prüfung im Sinne einer bloßen Controlemaßregel gehandhabt und die Form zu sehr hervorgehoben wird, zeigt der Art. Hannover Bd. III, S. 282 und Kohlrausch selbst 2, S. 395. Man fühlt dem ernsten Schulmanne gerne nach, wenn er nach einer reichgesegneten langjährigen Wirksamkeit zu dem Ausspruche des „Glaubensbekenntnisses nach der langen Erfahrung und dem unausgesetzten Nachdenken über diese wichtige Maßregel kommt, die einen der Lebensnerven unseres gelehrten Schulwesens so nahe berührt, sowie nach der Prüfung zustimmender und entgegengesetzter Ansichten, daß die Maturitätsprüfung als Schluß der Schulzeit und als Maßstab für die Befähigung zum Universitätsstudium, wenn nicht in absolutem Sinne unentbehrlich, so doch entschieden nützlich und durch keine andere Maßregel zu ersetzen sei." Noch hat kein Staat dieselben wieder abgeschafft, noch immer haben sich die von den Regierungen eingezogenen Gutachten der Universitäten, wissenschaftlichen Prüfungscommissionen, der Directorenversammlungen für die Beibehaltung ausgesprochen. Das that 1848 trotz dem Geschrei so vieler Lehrerversammlungen auch die in Jena tagende Versammlung von Universitätsprofessoren, nicht weniger die nach Berlin berufene Landesschulconferenz, wenn sie auch die bestehenden Regulative nicht in allen ihren Theilen billigten. Vgl. Wiese S. 347. Wendt S. 695.

Aber bis auf die Jetztzeit sind die Ansichten über die Nothwendigkeit und den Werth der Maturitätsprüfungen getheilt und die Zahl ihrer Gegner nicht gering. Die Ziller-Ballauffschen Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik zählen sie in ihrer ersten Nummer 1865 S. 19 zu den Hindernissen der allgemeinen Bildung. Lernen

wir daher die Gegner zunächst kennen und prüfen wir die Anklagen gegen dieses, wie bemerkt, in allen deutschen Staaten eingebürgerte Institut, soweit dieselben eine Beachtung verdienen.

II. Gegner und Freunde. Gegen und Für. Den frühesten Gegner der M.-Pr., von dem ich weiß, erwähnt Gurlitt S. 371. Ein Ungenannter im Allg. Lit. Anzeiger 1798 Nro. 118 zog das Recht des Staats dazu in Zweifel, weil dadurch die freie Disposition der Eltern über ihre Söhne beeinträchtigt werde, und hielt die M.-Pr. für unnöthig, da auch früher geschickte Leute gebildet seien, der Staat aber bei der späteren Staatsprüfung Gelegenheit und Befugnis habe, die ungeschickten zu entfernen, und für schädlich, weil unreif erklärte Jünglinge den akademischen Studien entzogen würden, die sich auf der Universität noch hätten ausbilden können. Dieser Angriff bedarf nach der vorangegangenen geschichtlichen Entwicklung keiner Widerlegung, wie eine solche ihm Gurlitt gewidmet hat. Die außerhalb der Schulwelt stehenden Gegner der M.-Pr. sind, abgesehen von den Schülern und Eltern, welche dieselbe zu fürchten haben, zunächst die Lebenskreise, welche den Zutritt zu den öffentlichen Aemtern ohne M.-Z. für sich als ein Standesrecht reclamiren möchten; andererseits diejenigen, welche in ihr System der Gewerbefreiheit die M.-Pr. nicht einzurangiren wissen, sondern sie als eine dem Eintritt in und der Vorbereitung für einen Beruf gezogene Schranke verdammen; nicht minder alle Feinde der jetzigen Gymnasialstudien, welche durch die M.-Pr. ihre staatliche Berechtigung erhalten, seis diejenigen der altclassischen Studien überhaupt oder in ihrer Bevorzugung vor den exacten Wissenschaften. So lange das auf dem Gymnasium erworbene M.-Z. allein den Zutritt zu den Aemtern eröffnet, welche auf den Facultätsstudien beruhen, werden z. B. die Freunde der Realgymnasien natürliche Gegner sein, nicht minder diejenigen gelehrten Stände, welche unter sich darüber uneinig geworden sind, welche Anstalten als Vorbildungsstätten für ihren Beruf den Vorzug verdienen. Das ist z. B. bei den Medicinern der Fall, wie denn, wiewohl gegen die bestehende Verordnung aller Warnungen ungeachtet in Nassau bisher zu diesem Studium nicht wenige vom Realgymnasium abgegangen und mit einem M.-Z. des letzteren zur Staatsprüfung zugelassen worden sind.*) Geistliche beider Confessionen, welche die Nahrung der Jugend mit der Milch des classischen Alterthums verdammen und davon böse Einflüsse auf die christlich-religiöse Gesinnung der Jugend befürchten, treten zu den Gegnern der M.-Pr. über und ihnen gesellen sich Vertreter der Kirche aus gleichen Gründen oder deshalb zu, weil sie den Priestermangel daher datiren, daß dem Eintritt in das Studium der Theologie dieselbe lange, zur Erwerbung der Reife erforderliche Vorbildungszeit vorangehen müße, welche auch den andern Facultätsstudien vorgeschrieben sei. Früher sei den zukünftigen Theologen der Zutritt zur Universität oder zu Priesterseminarien schon aus niedern Gymnasialclassen gestattet gewesen (über diesen Unfug vgl. Friedemann in Schnitzers päd. Viert. I, S. 51); wer mit der Absicht, Theologie zu studiren, durch die Bestehung der M.-Pr. den Freibrief für alle Facultätsstudien erhalte, sattle oft noch im letzten Augenblicke um, zumal die anderen Berufe einträglicher seien und glanzvoller. Die langen Gymnasialstudien, ausschließlich unter Leitung des Staats, entzögen ohnehin der Kirche über Gebühr die Beeinflussung der Vorbildung ihrer künftigen Diener u. s. w.

Von der Bekämpfung dieser Gegner abstrahiren wir. Soweit wir uns auf die

*) Mediciner sollen ihre Vorbildung auf den Gymnasien suchen. Vgl. III, S. 179. In Frankreich hatte Minister Fortoul 1852 das diplome de bachelier es sciences. d. h. ein M.-Z. der Realabtheilung für die Aufnahme in die écoles de médecine gefordert. Wenige Jahre nachher mußte auf Andringen sämmtlicher medicinischer Facultäten Minister Rouland das wieder aufheben, so daß jetzt vor der ersten Inscription in das medicinische Studium das diplome de bachelier es lettres, vor der dritten das es sciences restreint à la partie mathématique nachzuweisen ist.

Frage einlassen können, ob für alle Dienste in Staat und Kirche die Erwerbung eines M.-Z. überhaupt oder eines solchen an einem gelehrten Gymnasium wie bisher vorzuschreiben sei, ob für einige derselben eine kürzere gymnasiale Vorbildung genüge, davon wird §. 20 die Rede sein. In Oesterreich bestehen Exemtionen für einen Theil der katholischen Theologen gesetzlich, in anderen Staaten sind solche factisch eingetreten, weil die von der Staatsgewalt vorgeschobenen Riegel sich auf die Dauer unwirksam gezeigt haben. So lange die Lebensstellungen der Kirchenämter an Emolumenten und äußerem Glanz und Ehre von denjenigen der Staatsämter so verschieden sind, kann die Forderung einer gleichmäßigen Vorbildung, zumal wenn dieselbe von der Kirche und den Universitätslehrern nicht verlangt wird, weil die letzteren einen Theil der Gymnasialbildung mit übernehmen, allerdings unbillig scheinen.

8. Von größerer Bedeutung für uns sind die Gegner aus der Schulwelt. Theilen wir dieselben in solche, welche jede M.-Pr. verwerfen, sei es daß sie den Zutritt zur Universität ganz frei geben oder von einem M.-Z. abhängig machen, dessen Ertheilung auf Grund der längeren Zucht und Lehre, in welcher der Abiturient gestanden, ganz in das freie Ermessen des Lehrercollegs gestellt ist, und in solche, welche, wenn sie sich auch noch für eine M.-Pr. entscheiden können, doch die jetzt gewöhnliche nach einem bestimmten Regulative und unter Leitung und entscheidender Mitwirkung eines Commissärs verwerfen, so steht in der ersten Kategorie, zu welcher Ancillon schon 1811 gehörte, Jac. Grimm als eine bedeutende, aber unter den Universitätslehrern ziemlich isolirte Auctorität in der Rede über Schule, Universität, Akademie aus 1849. Auf der Schule mag man in bestimmten Fächern, sagt er, die Kraft der Schüler öffentlich versuchen, weil daraus edler Wetteifer entspringt und der Knabe gewöhnt wird, hervorzutreten und Gewandtheit der Rede sich anzueignen. Sein Talent zu wägen, ist der Lehrer fortwährend im Stand und man kann sagen, daß dieser beständig die ungezwungensten Messungen mit ihm vornehme. Verwerflicher scheint die den Eingang zur Universität bedingende und erschwerende M.-Pr. Der Gymnasiast muß befugt sein, endlich die Schule zu verlassen, von seinem Abgang an lösen sich zwischen ihm und ihr die Bande und welchen Weg er nun einschlagen will, steht in seiner Wahl. Wie Kirche und Schauspiel dem Eintretenden offen gehalten sind, sollte jedem Jüngling das Thor der Universität aufgethan und ihm selbst überlassen sein, allen Nachtheil zu empfinden und zu tragen, wenn er unausgerüstet in diese Hallen getreten ist. Denn die Befähigung der Menschen hat ihre eigenen stillen Gänge und thut unerwartet Sprünge; wie sollten alle gleichen Schritt halten, den der Prüfung zwängendes Maß fordert? Den schlummernden Funken kann die erste gehörte Vorlesung plötzlich wecken und der bisher scheu und verschlossen Gewesene thut es nun auf einmal denen meist zuvor, die ihn anfangs übertroffen hatten. Vorausgesetzt werden muß aber, wenn alles so beschaffen ist, wie es sein sollte, daß jeder aus innerem Triebe und für seine eigene Ausbildung studire, nicht um dadurch ein Amt zu erwerben. Dringt einmal diese würdigere Ansicht der Studien und des Lebens durch, so wird der Staat selbst zuletzt seine ungebührlich vielen Dienste verringern dürfen und der Wissenschaft ihre ganze Uneigennützigkeit zurückgegeben werden. Bei der Anmeldung zum Amt mag die ernsteste Prüfung den Ausschlag thun, der Durchfallende aber desto leichter eine andere Lebensart ergreifen, als er sich den des Dienstes überhaupt nicht Begehrenden anschließen kann.

Die Widerlegung durch Roth S. 248 knüpft sich mit Recht an die falsche Voraussetzung, daß in der Regel aus innerem Triebe und für die eigene Ausbildung studirt werde, während der wissenschaftliche Trieb doch die wenigsten der Universität zuführt, sondern alle mehr oder weniger das Brod, welches sie suchen. Zustände, wie sie sich Grimm denkt, sind dermalen weder vorhanden, noch werden sie bald eintreten. Bei den jetzt bestehenden wäre es offenbar viel härter und unbarmherziger, den Jüngling, wenn er ungeprüft und ungewarnt auf die Universität gelangt ist, an den Pforten des Staatsdienstes infolge strenger Prüfung zurückzuweisen, als ihm nach einer am Ende der

Gymnasiallehrzeit zu erstehenden Prüfung die Pforten der Universität aufzuthun. Vergl. §. 15.

9. Ausschließlich in die Hände der Lehrer und zwar nur auf Grund der durch ihre längere Beobachtung des Zöglings gewonnenen Ueberzeugung legen die Reifeerklärung und die Ertheilung des M.=Z. Süvern, Thiersch, der freilich zu verschiedenen Zeiten seines Lebens verschieden über den Werth der M.=Pr. geurtheilt hat, J. Chr. Jahn, der die M.=Pr. einen für die Schule außer ihrem Wesen liegenden Act nennt (N. Jahrb. Bd. 18 S. 437), Jacob, der „diese in die Schulen und Seelen gewachsene Controle gern los wäre, wie Alle, welche mehr wollen als dressiren und controliren," (Jacob in seinem Leben und Wirken von Classen S. 58), Eilers (Wanderungen V. S. 95), Lübker (protest. Mon.=Blt. 1863 Augustheft), Heiland (Mützell 1849 S. 305). Das ist der Standpunct des nassauischen Edicts von 1817, §. 22, wonach die Entlassung zur Universität erfolgt, wenn der einer sog. Berufswissenschaft sich widmende Jüngling die dazu nöthigen Vorkenntnisse erlangt und dieses bei der jährlichen allgemeinen Prüfung erprobt hat; er wird dann mit einem vom Director ausgestellten Zeugnisse seiner Reife für die Universität entlassen. So ohngefähr will es auch Thaulow §. 616 haben, es soll die öffentliche Prüfung genügen, während in Baden dieselbe nur der M.=Pr. vorangehen soll seit 1837. Was die öffentlichen Prüfungen bedeuten, weiß jeder; sie können ihrer Aufgabe gemäß (vergl. Kramer in Bd. III. S. 194) die M.=Pr. gar nicht ersetzen. Daher die schwere Klage Eichhoffs in der Geschichte des Landesgymnasiums zu Weilburg 1837 S. 168 „daß der Director auf jedem Frühlingsexamen wo möglich ganz Prima, die unreifen sogut wie die reifen entlassen habe, wodurch er zwar die schlechten losgeworden sei, aber auch allen sittlich und geistig verwahrlosten in den andern Classen dieselbe Hoffnung gewährt und so einen immer schlimmeren Nachwuchs hervorgerufen habe, gegen welchen die vereinten Anstrengungen der gesammten Collegen völlig ohnmächtig gewesen." Dennoch dürfte dieser Standpunct sich des Beifalls vieler Lehrercollegien erfreuen, wie die Protokolle der 48er Lehrerversammlungen ausweisen. Sie erhalten damit eine große Befugnis, ohne sich über die Ausübung derselben anders als vor ihrem Gewissen legitimiren zu müßen. Ich kann mir Lehrercollegien denken, denen eine solche Befugnis unbedingt zuzugestehen sein möchte, aber ich glaube, gerade diese würden lieber darauf verzichten, und würden lieber durch eine M.=Pr. ihre Erfahrungsurtheile bestätigt oder geläutert und zur Anerkennung vor einem Prüfungscollegium gebracht sehen. Man hört allerdings oft genug, wozu ein Examen, wo aus dem langjährigen täglichen Verkehre der Lehrer seinen Schüler genugsam kennen muß? Ich will nicht hinweisen auf die Erfahrung, daß selbst die geachtetsten Lehrercollegien sich in ihrem Urtheile über einen Schüler so vollständig täuschten, daß sie demselben von der M.=Pr. abriethen, während er trotz des durch die Abmahnung gesteigerten Zweifels in die eigene Befähigung gut, ja recht gut bestand. Auch Kohlrausch I, S. 26 bestätigt es, daß er häufig den Ausspruch von Directoren und Lehrern am Ende der Prüfung gehört habe, sie hätten diesen oder jenen Schüler doch nicht so vollständig gekannt, sein Wesen als Gesammtheit sei ihnen erst durch die M.=Pr. ganz klar geworden. Vgl. auch Bäumlein S. 439 und Mützell S. 333. Daran muß aber erinnert werden, daß der Lehrer als Mensch dem Irrthume unterworfen, und daß es wahrlich! nicht leicht ist, sondern großer Geistesstärke und psychologischer Warnehmungskraft bedarf, am Schluße eines längern Cursus das Resultat langjähriger Beobachtung über die geistige Reife eines Jünglings zu ziehen. Die Noth der gewöhnlichen Versetzungsconferenzen kennt jeder, auch diejenige, wo ein Prädicat für die sittliche Reife ermittelt werden muß. Die Lehrer sind nun einmal nicht alle gleich gewissenhaft, und wohl keiner ist ohne menschliche Schwächen, zu denen hier nicht einmal die verdammungswerthen, wie Malice und Haß gegen den Schüler, Feigheit gegen Drohungen, Kriecherei gegen einflußreiche Väter, eigensüchtige Berechnung, kecker Betrug, vielleicht zur Verdeckung der eigenen didaktischen Roheit und

Stümperei, der gewissenlosen Vernachläßigung der Schüler zu Gunsten einer schriftstellerischen Thätigkeit gerechnet werden sollen, sondern die leichteren, wie vorgefaßte Meinung gegen den Schüler, Mitleid mit dem treufleißigen und gehorsamen, der Wunsch, einen talentvollen, aber faulen und unsittlichen Schüler loszuwerden, fast absichtslose Rücksicht auf Freundschaft zu Eltern oder Geschwistern, auf ärmliche Lage des Schülers u. s. w. „Die Gutmüthigkeit und das Mitleid, das Widerstreben, einem jungen Manne seine Aussichten zu verschließen, die Versicherung, sich aufs äußerste anstrengen zu wollen, lassen leicht ein Auge zudrücken. Der Vater kommt mit Thränen, die Mutter schreibt herzzerreißende Briefe: schon sehr feste Naturen sind durch solche Berufungen an ihr Gefühl wankend geworden." Macaulay Parlam.-Rede über die indische Bill, 1853 in Augsb. Allg. Ztg. Nr. 187. Auch wir hoffen, die Lehrercollegien sind in der Jetztzeit nicht mehr von oben herab mit Strafen wegen Betrug und Parteilichkeit wie sonst zu bedrohen, sie sollen sogar besser, aufrichtiger, berufstreuer, wahrhaftiger, leidenschaftsloser als früher geworden sein, dennoch muß der generelle Anspruch, daß allein von ihrer subjectiven Ueberzeugung die Zuerkennung der Reife abhängen solle, als zu hoch gefaßt erscheinen. Und nun nehme man den doch nicht seltenen Fall, daß in der Beurtheilung eines Schülers die Lehrer nicht übereinstimmen und daß schließlich die Entscheidung von einer Abstimmung abhängt, welche so oft die geistige und pädagogische Impotenz verdecken muß, während die Reife durch genaue Erkenntnis der geistigen und sittlichen Tüchtigkeit des Schülers, nicht durch Stimmenmehr, wobei ein urtheilsunfähiger den Ausschlag geben kann, festgestellt werden sollte. Schon bei einer M.-Pr. wird der Fall vorkommen, daß die Lehrer dem Verdachte der Parteilichkeit oder der Charakterschwäche ausgesetzt werden, daß man ihnen schuld giebt, um des lieben Friedens willen in Haus und Hof, in Stadt und Kirche irgend einem mächtigen Einflusse nachgegeben zu haben. Wie viel schwerer wird ein solcher Verdacht auf ihnen lasten ohne M.-Pr. Und mit jedem neuen Falle der Art, bei welchem von den Leuten geglaubt wird, daß Protection und Augenzudrücken ihr Wesen getrieben hätten, sinkt das Ansehen und die Wirksamkeit der Schule, da ihr und dem Lehrercollegium der so kostbare Ruf der Unparteilichkeit verloren geht.

10. Die Anklagen, welche von diesen Gegnern der M.-Pr. ausgehen — und unter ihnen ist H. Schmidt (s. Quellen) der schärffte. Für ihn ist jede M.-Pr. ihrem innersten Wesen nach falsch und unheilvoll, voller moralischer und pädagogischer Uebelstände, ein den lebensvollen Organismus der Gymnasien tief verletzendes Princip, daß nämlich über die Reife eine mehr von außen herantretende Auctorität und nicht eine aus dem Leben und Wirken der Anstalten selber hervorgehende Bestimmung entscheiden solle (S. 188) — sind zunächst die gegen alle Prüfungen gerichteten. Sie seien trügerisch wegen der mancherlei Zufälligkeiten, die dabei spielten, wegen der glücklichen oder unglücklichen Stunde, der geistigen und körperlichen Disposition des Prüflings im Augenblicke der Prüfung. Weder die schriftlichen Arbeiten, ohne die nothwendige Unbefangenheit gefertigt, noch ein auf ein kleines Zeitmaß beschränktes mündliches Examen könnten sichere Kriterien liefern, zumal in letzterem der dreiste Schwätzer so leicht den Vorrang erhalte, bei beiden aber, wenn auch hauptsächlich bei dem ersteren, nach allgemeinem Eingeständnis dem B e t r u g e bisher nicht habe vorgebeugt werden können. Selbst tüchtige Schüler würden dazu verleitet, durch den Gebrauch von unerlaubten Hülfsmitteln oder doch durch ihnen abgedrungene Unterstützung ihrer Mitschüler in demselben die Lehrer zu täuschen und belüden sich mit einem sittlichen Makel, der freilich, soweit sei es gekommen, von der Jugend kaum als solcher aufgefaßt werde. Alle Mittel gegen dieses jede Anstalt in ihrem innersten Kerne demoralisirende Unwesen wären unwirksam. Das ist übertrieben, es wäre das ein böses Zeugniß für die erziehliche Thätigkeit der Schule, die freilich bei manchen Anstalten auf eine äußerst bedenkliche Null reducirt ist. Allerdings vermögen Verordnungen allein hier nichts, denn sie rechnen auf eine ernste sittliche Mitwirkung der Lehrer, von denen sie ausgeführt

werden sollen, auf einen ernsten sittlichen Willen aller Examinatoren, auf die in der Anstalt erziehend waltenden sittlichen Mächte. Vergl. Kramer in Bd. III S. 196, Krüger S. 665. „Das rex erit qui recte faciet muß in seiner tiefsten sittlichen Bedeutung in aller Schüler Herzen leben." Immerhin müßen aber zuerst die betr. Verordnungen Ernst zeigen. Das thun die nassauische von 1852 und die preußischen vom 24. Febr. 1853 und 29. Mai 1855, wonach wer bei der Benutzung von unerlaubten Hülfsmitteln betroffen oder andern zu einem Betruge behülflich war, sofort von der Prüfung ausgeschlossen und bis auf den nächsten Prüfungstermin verwiesen, im Wiederholungsfalle aber bei der zweiten Prüfung nie mehr irgendwo zur M.-Pr. zugelassen werden soll. Warum die frühere bayerische Verordnung, wonach ein solcher Betrug mit Zurückstellung auf ein ganzes Jahr geahndet wurde, und die dann nachgesuchte weitere Zulassung von befriedigenden Zeugnissen über sittliches Wohlverhalten und geistige Weiterbildung abhieng, 1861 in eine „Herabsetzung der Note für die betreffende Arbeit auf die niedrigste Stufe" abgeschwächt worden ist, wissen wir nicht. Auch die österreichische Verordnung genügt nicht, wenn sie erst den zweiten Versuch zu betrügen mit der Ausschließung von der Prüfung straft, den ersten aber nur damit, daß der Schüler sämmtliche Clausurarbeiten unter Ertheilung neuer vom Commissär zu bestimmender Aufgaben außerhalb der Lehrstunden unter specieller Beaufsichtigung arbeiten muß und daß sein gesetzwidriges Betragen im M.-Z. bemerkt wird. Die Behörden müßen Ernst zeigen, nicht etwa in einem gegebenen Falle vor der Ausführung des Verordneten um der Eltern willen zurückweichen; das schließt nicht aus, einen Unterschied zu statuiren zwischen dem groben prämeditirten Betruge und dem Unterschleif, welchen augenblicklicher Leichtsinn oder Angst und Rathlosigkeit bei einer Conclavarbeit, die nicht glücken will, eingiebt, zwischen der Anstiftung und der bloßen Unterstützung eines Betrugs. Gegebenen Falls kann es genügen, den Abiturienten der Centralprüfung (§. 16) zuzuweisen.

Zeigen aber die Behörden Ernst, so müßen es die Lehrer auch thun. Sie haben vor allem die Pflicht, jedem Betrug nach Möglichkeit den Weg abzuschneiden und die dazu führenden Mittel mit dem rechten Geiste zu handhaben, was sie auch den braven Schülern schuldig sind, welche sich ungern aufgefordert sehen, den Betrug zu unterstützen. Dazu rechnen wir 1) die umsichtige Wahl der Aufgaben, die nicht durch ihre Schwere zum Betrug reizen, andererseits sich auch nicht in einem so engen Kreise bewegen dürfen, daß ihre Wiederkehr in einem bestimmten Kreislauf mit Sicherheit erwartet werden kann, vergl. Stiehl, Centralbl. 1863 S. 481. Man rühmt es der hannoverischen Verordnung von 1849, sowie der württembergischen von 1850 nach, daß die Versuche zum Betruge seltner geworden, weil sie die Forderungen beschränkt haben. Ebenso erkannte die 11. westfäl. Directorenconferenz 1853 in der Herabsetzung des Prüfungsmaßes das Mittel, die Veranlassungen zu Unredlichkeiten zu mindern. 2) Die Beschränkung der schriftlichen Aufgaben auf das Nothwendigste unter Beseitigung derjenigen, welche erfahrungsgemäß am meisten zum Betruge reizen. Das sind die geschichtlichen Arbeiten und die Uebersetzungen aus fremden Sprachen in's Deutsche nebst Commentar. 3) Die Gewöhnung der Schüler, während des ganzen Schulcursus unter den Augen der Lehrer innerhalb bestimmter Frist sowohl sprachliche Exercitien, deren Qualität bei der Beurtheilung der Kenntnisse besondere Geltung erhält, als auch während der letzten Jahre an den sog. Arbeitstagen größere Aufsätze, die der Correctur der Lehrer anheimfallen, auszuarbeiten. 4) Kenntnisnahme von jeder Aufgabe seitens der beaufsichtigenden Lehrer und der Schüler erst unmittelbar vor der zur Ausarbeitung derselben bestimmten Zeit. Eine jede einzelne hat bis dahin wohlversiegelt mit der Bezeichnung auf der Außenseite deutscher Aufsatz u. s. w. (vergl. §. 25) beim Director gelegen, und das Siegel wird von diesem erst in Gegenwart der zur Ausarbeitung versammelten Prüflinge gelöst. Man erblicke darin kein Mistrauen gegen das Prüfungscollegium, viel eher gegen die Familien und Dienstboten der Mitglieder desselben. Schon manches weibliche Herz hat helfen zu müßen geglaubt, und nicht bloß aus Mitleid. 5) Gewissenhafte Aufsicht

bei der schriftlichen Prüfung. Gurlitt wollte sie ausschließlich vom Director geführt wissen und in dessen Hause die Abiturienten arbeiten lassen, weil dort der Zutritt aller unerlaubten Hülfsmittel und Helfer schwieriger, wenn nicht unmöglich sei. Wir würden es nur billigen können, wenn der Director sich dieser Mühewaltung unterzöge. Sonst muß ein von ihm bestimmtes Mitglied der Pr.=C. die Aufsicht ohne Unterbrechung führen und zwar die ganze Zeit hindurch, welche für die Ausarbeitung der Aufgabe gesetzlich gestattet ist. Wer von den Mitgliedern der Pr.=C. durch sein körperliches Befinden dazu nicht ausreicht, wird dispensirt. Bestimmungen wie in Dänemark, daß der Lehrer des betr. Fachs, aus welchem die Aufgabe genommen ist, die Aufsicht nicht führen darf, oder wie in Bayern, daß zwei Lehrer, gleichsam zur gegenseitigen Controle, die Aufsicht führen, zeigen ein verletzendes Mistrauen, wie andere, von denen Mützell S. 360 spricht, und sind unnöthig, wenn rücksichtlich der Wahl, Beschränkung und Stellung der Aufgaben das richtige Verfahren eingehalten wird. Selbstverständlich kann ein Lehrer nur eine bestimmte Zahl von Abiturienten überwachen; ob 20, auf welche Oesterreich diese Zahl beschränkt, nicht schon zu viel sind, bleibe unentschieden; es hängt das von den Individualitäten ab. 6) Möglichste Beseitigung aller Gelegenheiten zum Unterschleif, wohin zu rechnen, wie die nassauische, deßhalb den Tadel Wendts S. 708 schwerlich verdienende Instruction von 1852 aufführt a) daß der Prüfungssaal geräumig genug ist, um jedem Prüfling einen einzeln stehenden Tisch bei der schriftlichen Prüfung anzuweisen, an dem er allein arbeitet, sowie daß die Möglichkeit gewährt sei, den Pedell zu rufen und durch denselben die Verbindung zwischen dem beaufsichtigenden Lehrer und dem Director zu unterhalten; b) daß die Prüflinge weder Papier (nur das mit dem Gymnasialstempel versehene, von dem Gymnasium gegen entsprechende Vergütung zu liefernde darf im Prüfungssaale zum Vorschein kommen), noch Lexika, Grammatiken und sonstige Bücher mitbringen dürfen, die so oft den Betrug unterstützen. Selbst logarithmische Tafeln sollte nur die Anstalt liefern, mag sie dieselben auch von andern Schülern entlehnen, dann aber erst einer Durchsicht unterziehen. Ref. fand einst in solchen eine ganze Reihe mathematischer Sätze ausgeführt. Es ist ein didaktischer Fortschritt, daß in Sachsen, Preußen, Holstein, Bayern und Coburg der Gebrauch von Lexicis untersagt ist; selbst Oesterreich gestattet sie nur bei den Uebersetzungen aus den fremden in die deutsche Sprache, nicht bei den Exercitien. Lieber die etwa durchaus nothwendigen Vocabeln suppeditiren, was Bayern zuläßt, aber bei umsichtig gewählten Aufgaben in der Regel nicht nöthig ist. Gilt etwa zur Reife mehr der Nachweis, daß man ein Lexikon zu gebrauchen verstehe, womit Dietsch Jahrb. 1859, 4 S. 178 die Zulassung aller sonst gewöhnlichen Hülfsmittel vertheidigt, als derjenige einer lexikalischen Kenntnis einer fremden Sprache? Aber man weiß, wie oft gerade diese Seite des Unterrichts, weil sie mühevoll und — in unrichtigen Händen — für Lehrer und Schüler gleich langweilig ist, der Vernachläßigung anheimfällt. Die Behauptung in Jahns Jahrb. 1860. 82 S. 166, bei dem griechischen Exercitium könne das Lexikon nicht entbehrt werden, bestreite ich aus langjähriger Erfahrung und stimme darin Kühnast S. 602 bei. Es kommt nur auf die vorangegangene Uebung an. c) Daß keinem Prüfling gestattet ist, während der Arbeit das Local zu verlassen. Man halte das nicht für eine exorbitante Maßregel, sie ist erprobt. Sehen die Schüler, daß sich der Lehrer derselben Verpflichtung unterwirft, so fügen sie sich leicht. Im Einzelfall ist der Abiturient gehalten, die betr. Prüfung unter Einzelaufsicht zu wiederholen, versteht sich über ein anderes Thema. Will man aber bei einer Arbeitszeit von fünf Stunden für den deutschen Aufsatz das Verlassen des Zimmers gestatten, was indessen niemals mehr als einmal erlaubt werden sollte, so ist hier einestheils ein Betrug überhaupt weniger zu fürchten, anderntheils kann angeordnet werden, daß der Prüfling vor seinem Abtreten alle seine Papiere dem Lehrer übergiebt, der sie mit seinem vidit versieht, und daß er bei seinem Wiedereintreten gehalten ist, sich einer Dinte von anderer Farbe zu bedienen, als die war, welche er bis dahin gebraucht hat.

Bei der Ablieferung der fertigen Arbeit ist jedesmal das Concept u. s. w. mit abzuliefern und hat der Prüfling sofort den Prüfungssaal zu verlassen. Der beaufsichtigende Lehrer hat aber unmittelbar nach dem Schlusse der Aufsicht sämmtliche in Empfang genommene Papiere nebst dem über die geführte Aufsicht von ihm gestellten und durch Namensunterschrift beglaubigten Protokolle dem Director zuzustellen.

Lehrercollegien, welche in allen unter 6. genannten Anordnungen nur ihrer und der Anstalt unwürdige Polizeimaßregeln zu erblicken vermögen, stehen nach unserer Meinung nicht auf dem Standpuncte der erziehenden Schule. Der ehrenhafte Sinn, welcher jedes unlautere und heimliche Mittel bei der Prüfung verschmäht, will während des ganzen Schulcursus gepflegt und anerzogen sein; muß er durch Anordnungen wie die obigen unterstützt werden, so ist das eine Maßregel der Zucht, nicht der Polizei. Auch ehrliebende und brave Schüler werden die Nothwendigkeit solcher Controle erkennen und dadurch nicht ihre Pietät gegen den Lehrer verlieren, vorausgesetzt daß ein wohlwollender Sinn sich durch das ganze Prüfungsgeschäft zieht. Es ist ein Vorwurf, der die betreffende Schule, nicht die M.-Pr. trifft, wenn man behauptet, die letztere könne ohne Betrug der Schüler nicht gedacht werden. Vergl. Kramer Bd. III, S. 196. Wenn freilich an einer Anstalt der Betrug so einreißt, daß das „Erbrechen der Pulte und Briefe, sogar das Nachstechen von Siegeln" nicht etwa einmal von einem durch und durch schlechten Buben ausgeht, sondern zu den Alltäglichkeiten gehört, da ist hohe Zeit, daß ein luftreinigendes Gewitter heranzieht, welches aufräumt unter Lehrern und Schülern, da kann mit Sicherheit darauf gerechnet werden, daß der Betrug nicht ohne Connivenz der Lehrer sich eingenistet hat und ihnen durch alle Classen auf Schritt und Tritt nachfolgt.

11. Auch die andern Anklagen gegen die M.-Pr., die in unserer unter den Quellen aufgeführten Abhandlung in größerer Ausführlichkeit S. 12, 13, 41, 45 geschildert werden konnten, halten bei näherer Betrachtung nicht Stand, so schlimm sie auch lauten. Sie erzeuge statt gründlicher und gediegener, aus wahrer Liebe zur Wissenschaft entspringender Schulbildung eine alle geistige Energie ertödtende Halbheit und Oberflächlichkeit, denn die Masse der Prüfungsgegenstände und die Forderung, in allen ein hohes Ziel zu erreichen, nöthige die Schüler, ihren Fleiß und ihr Interesse auf alle Fächer gleich zu vertheilen, die Kräfte zu zersplittern, Neigung und natürliche Richtung zu verläugnen, von allem etwas, in keinem was gründliches und erschöpfendes zu lernen. Namentlich das letzte Jahr verurtheile die Abiturienten zu einem polyhistorischen Treiben und encyklopädischen Gedächtniswesen, da über alles in acht bis zehn Jahren historisch Erlernte Rechenschaft verlangt werde. An die Stelle der uninteressirten Beschäftigung mit der Schulaufgabe trete die unfreie Sklavenarbeit, an die Stelle jener idealen Richtung, welche dem Studium allein den Adel und die Weihe gebe, eine entnervende, die Würde der Wissenschaft entweihende Dressur. Systematisch werde das Genie unterdrückt und wie das Regulativ alle Gymnasien zu einer mittelmäßigen Einerleiheit herabdrücke und jede freiere Bewegung und frische freudige Erregung im Innern derselben ersticke, ja selbst den sittlich tieferen Lehrer veranlassen müße, bei seinem Unterricht das Bedeutendere und Tiefere gegen das Aufweisbare, für die M.-Pr. Dienliche zurücktreten zu lassen, so käme auch nur die Mittelmäßigkeit zur Universität, welche jeder besseren Regung abgestorben sich in voller Hast dem Brodstudium in die Arme werfe. Man vermisse bei den Abiturienten jetzt viel mehr als sonst Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urtheils, vor allem Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben. Mit sehr wenigen Ausnahmen sei aus denen, die mit M.-Z. Nro. I zur Universität gegangen, später nichts Rechtes geworden und die Zahl derer sei auch nicht klein, welche durch unverständigen grammatischen Druck um Sinn und Verstand und alle praktische Tüchtigkeit gekommen wären (Eilers); mit der Einführung der M.-Pr. sei eine grundwesentliche Veränderung in dem fröhlichen und selbstlosen Eifer der Jugend, in der Pflege des wissen=

schaftlichen Elementes der Schulen eingetreten. Auch die verschiedenen Facultäten könnten keine Freude daran haben, daß, während die philosophische namentlich in Norddeutschland immer mehr Boden verloren habe, sie ihre eigenen Fächer als Brodstudium behandelt sähen (Lübker). Man habe eben durch philosophische Propädeutiken und Abiturientenreglements den freien Sinn für die philosophischen Studien im Keime erstickt (Eilers). Die Schule erreiche nun auch nicht mehr wie sonst eine freie Entwicklung des moralischen Willens; denn die Gewöhnung, die Schulstudien unter dem Gesichtspuncte des Examens und des erst durch Erstehung desselben erreichbaren Brodes zu betrachten, bleibe naturgemäß nicht ohne Einfluß auf die Gesinnung, da sie den Menschen nicht in den Dienst der Wahrheit, sondern der materiellen Interessen stelle. Der Ehrgeiz trete, zu sehr geweckt, an die Stelle des Pflichtgefühls und des Interesses für die Sache. Und zu diesen moralischen und intellectuellen Nachtheilen gesellten sich körperliche. Derselbe krankhafte Ehrgeiz treibe die kräftigeren, das schreckhafte Gespenst der M.-Pr., der Engel mit flammendem Schwerte am Eingange zum Allerheiligsten die schwächeren Schüler zu verdoppelten Arbeiten bis tief in die Nächte hinein, zu stupiden Repetitionen namentlich in allen historischen Dingen, welchen bei der beiden gemeinsamen Angst, es könnten die Hoffnungen der Eltern auf eine hohe Nummer des M.-Z. nicht erfüllt, oder gar das heißersehnte Ziel überhaupt nicht erreicht werden, welches für sie und ihre Familie, für ihre Ehre, ihre bürgerliche Laufbahn, ihre ökonomischen Verhältnisse von entscheidender Wichtigkeit sei, selbst der stärkste Körper erliege; jedenfalls wirke die Ueberanstrengung, Abgetriebenheit und Abspannung noch lange Zeit lähmend und erschlaffend auf die weiteren Studien, bei welchen dann im besten Falle ein ähnliches Verfahren eintreten werde, Unfleiß in der ersten, Gedächtnislernen in der letzten Zeit. Kränkliche Leibesconstitution, Reizbarkeit der Nerven, häufige Zerstreuung des Geistes, Mangel an Lebensfreude und an Thatenmuth, Verlust der Fülle und Ganzheit des Menschen: das alles seien die Folgen.

Abgesehen von den Uebertreibungen in dieser Schilderung von moralischen, intellectuellen und körperlichen Nachtheilen der M.-Pr. läßt sich mit Recht behaupten, daß, wenn und wo dieselben empfunden werden, das Regulativ und die Handhabung desselben daran Schuld ist. Wir glauben, die neueren Regulative (vgl. §. 6) geben zu solchen Ausstellungen keinen genügenden Anlaß mehr, unser Vorschlag der Grundzüge eines solchen wird sie vollständig zu pariren suchen, so daß die M.-Pr. an sich nicht für solche Nachtheile verantwortlich gemacht werden kann. Kohlrausch suchte denselben schon 1846 dadurch zu begegnen, daß er (vgl. 1, S. 29) die Zahl der schriftlichen Prüfungsarbeiten von 9 auf 4 verminderte und die mündliche Prüfung vereinfachte, dem Urtheile der Lehrer über die Leistungen während der gewöhnlichen Schulzeit mehr Einfluß auf das Endurtheil einräumte, die besseren Leistungen eines Schülers in einem Fache gegen die schwächeren in einem andern in die Wagschale zu legen gestattete, endlich zur Abstumpfung des zu starken Sporns des Ehrgeizes die verschiedenen Zeugnisnummern aufhob. Er erinnert aber auch die Lobredner früherer Zeiten daran, daß diese nicht minder an großen Schwächen gelitten, und wenn er mit Recht gegen die Behauptung protestirt, daß durchschnittlich die jetzigen Studenten weniger fleißig seien als früherhin, wo die M.-Pr. noch nicht erfunden gewesen, so hat er darin eine Stütze an Eckstein in der Jenaer Philologenversammlung, der (Verhandl. S. 67) Lindners dahin gehende Anklagen zurückweist. Man darf doch auch der M.-Pr. nicht aufbürden, was durch ganz andere von allen Seiten auf die Jugend herandrängende erschlaffende Elemente hervorgebracht wird. Wirkt denn nicht der ganze Zuschnitt des öffentlichen und Familienlebens schwächend ein auf die Jugend, wenn auch nicht auf deren Verstandeskraft und Lernfähigkeit, doch auf deren Willen, deren Thatkraft, das Streben nach dem Höchsten? Ist die Schule etwa durch die M.-Pr. daran gehindert, ihre Zöglinge in der Furcht Gottes zu erziehen, die den Jüngling zur Ueberwindung seiner erschlaffenden Neigungen, zum angestrengten Fleiß, zur täglichen Rechenschaft

über sein Tagewerk vor dem allsehenden Richter und seinem eigenen Gewissen treiben soll? Trägt denn nicht auch das Universitätsleben die Schuld, wie es sich immer mehr gestaltet, mit seinen ein Drittheil des Jahres ausfüllenden Ferien, mit seinem jetzt fast jeder Controle überhobenen Verbindungswesen, das so manchen Jüngling körperlich und geistig ruinirt?

12. Die Lehrer erheben auch wohl den Vorwurf, daß die M.-Pr. **störend in den ruhigen Gang des Unterrichts** eingreife, noch dazu in einer Zeit, wo der Unterricht der einzelnen Classen gerade erst vollständig abzuschließen, die Ergebnisse des ganzen Cursus zusammenzufassen, der Schüler durch sorgsame Repetitionen vorbereitet einer andern Classe zu übergeben. Der Abiturient werde gerade durch die Beschränkung des letzten und wichtigsten Schulsemesters in dem harmonischen Abschluße seiner Gymnasialbildung gestört, das letzte gedeihlichste Jahr, wo er selbständig werden solle, werde ihm zur wahren Plage, der Lehrer aber werde mit Arbeiten überhäuft, die außer der Schule liegenden Zwecken dienten. Zu solchen Klagen waren z. B. die Lehrer des Weilburger Gymnasiums vollberechtigt, als auf Friedemanns Vorschlag 1831 eine M.-Pr. eingeführt wurde, die nicht weniger als zweiundzwanzig schriftliche unter strenger Controle im Conclav zu fertigende Arbeiten vorschrieb, zu deren Lösung der die Aufgabe stellende Lehrer sogar die Zeit nach seinem eigenen Ermessen bestimmen durfte. Aber die Vereinfachung der schriftlichen und mündlichen M.-Pr., die richtige Ansetzung der Termine für beide, die Zusammensetzung des Prüfungscollegiums kann, wenn nicht vor einer solchen Störung schützen, sie doch vermindern; denn **ganz** kann sie allerdings nicht vermieden werden, was indessen keiner Entschuldigung bedarf, wenn die M.-Pr. ein berechtigter Act des Schullebens ist. Verschiedene Regulative haben das ins Auge gefaßt, indem sie 1) nur **einmal** im Jahre die regelmäßige M.-Pr. zulassen und deren mündliche Prüfung an den Schluß der den Schulcursus abschließenden langen Ferien legen (Oesterreich). Letzteres gewährt den Vortheil, daß die Correctur der schriftlichen Arbeiten in die Ferien fällt, welche von den Abiturienten noch aufs beste benützt werden können. Dennoch hat sich diese Einrichtung nicht halten können, weil dieselbe unmöglich generell im Interesse der Schüler liegt; dagegen sollte kein Gymnasium zu mehr als einer jährlichen M.-Pr. verpflichtet sein, wie die Versetzung in Prima auch nur einmal im Jahre stattfinden sollte. Es ist durchaus unbillig, daß ein Lehrercollegium gezwungen wird, um eines in der letzten M.-Pr. nicht bestandenen Schülers oder gar um eines privatim gebildeten willen eine besondere M.-Pr. abzuhalten. Solche sollten stets und nicht bloß „in der Regel" (Kurhessen) entweder auf den gewöhnlichen Termin verwiesen, oder sämmtlich einer bestimmten Anstalt, die doch prüfen würde, zur Mitprüfung, am besten aber einer Centralprüfungscommission (s. unten §. 16) überantwortet werden. Das würde die ungerechtfertigte Belastung der Lehrer mit Arbeiten und die in solchen Fällen noch weniger gerechtfertigte Störung des Unterrichts verhindern. Vgl. Mützell S. 340. 2) Sowohl die schriftliche wie die mündliche Prüfung wird auf wenige Tage eingeschränkt. Oesterreich läßt bei der letzteren für je 15 Abiturienten nur einen Tag zu, Hannover für 6 Abiturienten etwa 9—10 Stunden (Kohlrausch Erinn. S. 398), Holstein 2 Tage, Bayern 2—3 Tage von je 8 Stunden, wobei durchschnittlich auf jeden Prüfling täglich eine halbe Stunde kommen soll. Für die schriftliche Prüfung verlangt Mecklenburg-Strelitz noch immer 6 Vormittage und 2 Nachmittage, Schwerin nur 3 nicht auf einander folgende Tage von je 8 Stunden, Holstein 2½ Tage, Oesterreich 4 Tage von je 5 Arbeitsstunden in einem der beiden letzten Monate, Hannover (1860) im ganzen 17 Stunden, Preußen 3 Vormittage von je 5 Stunden und an den andern Tagen der Prüfungswoche noch 7 Stunden. Alle Regulative setzen außerdem jetzt die Zeit für die Ausarbeitung der einzelnen Arbeiten fest und lassen nicht über 5 Stunden für eine zu, damit sich darnach die Aufgaben richten und gewißen Lehrern eine heilsame Schranke gezogen werde, was natürlich nicht ausschließt, die Zeit so zu

bemessen, daß eine relativ erschöpfende und gründliche Behandlung des Gegenstandes auch von den Schwächeren gegeben werden kann. Die Gestattung, den deutschen und lateinischen Aufsatz zu Hause zu fertigen, haben wir nur in Detmold gefunden. Gewöhnlich ist nur für die Aufsätze ein Morgen von 5 Stunden zugelassen, für die Ausarbeitung der übrigen Aufgaben 2—3 Stunden. Diese Beschränkung beschränkt auch die Störung, welche 3) dadurch gemildert wird, daß man den Termin für die schriftliche Prüfung gleich in den Anfang des letzten Vierteljahrs setzt (in Nassau 1. Februar, resp. 1. August), den für die mündliche möglichst an den Schluß, alle die M.-Pr. aber vorbereitenden geschäftlichen Arbeiten in die Weihnachts- resp. Hundstagsferien oder jedenfalls in eine unterrichtsfreie Zeit verlegt. Endlich muß zur Beseitigung der Störung des Unterrichts empfohlen werden, daß die auf die nothwendigsten Mitglieder des Lehrercollegii beschränkte Pr.-C. (s. unten §. 22) eine angemessene Arbeitstheilung vornehme. Es ist nicht nöthig, daß, wie in Oesterreich geschieht, bei allen Mitgliedern derselben alle schriftlichen Prüfungsarbeiten circuliren, was sogar, wenn damit die Berechtigung zu der Beurtheilung und Prädicirung derselben verbunden ist, sehr bedenklich für die Gewinnung eines gerechten Endurtheils über den Werth oder Unwerth einer Arbeit wird. Mag der deutsche Aufsatz bei allen circuliren, dann aber auch, wenn er von allen prädicirt sein will, von diesen allen wirklich gelesen werden, für die Mehrzahl der schriftlichen Arbeiten genügt es, daß sie ausschließlich der Beurtheilung eines Referenten und eines Correferenten unterstehen, denen der Director bei abweichendem Urtheile einen Obmann beifügt, nachher aber nebst der Correctur und Beurtheilung zur Einsicht für alle Mitglieder der Pr.-C. im Prüfungssaale (Rectorate, Bayern 61) aufgelegt werden. Die nassauische Instruction von 1852 schreibt eine Theilung der Pr.-C. in verschiedene Gruppen, in eine für jedes Prüfungsfach, vor und diese Einrichtung, wie sie ausführlicher von uns S. 453—55 (Quellen) geschildert und motivirt ist, hat sich bewährt; sie schützt den Lehrer vor der Ueberzahl von Correcturen und sichert außerdem mehr als die anderen dem Schüler eine gerechte Beurtheilung. Die dänische Einrichtung mit drei Censoren für jedes Fach verfolgt gleiche Ziele, s. bei Mützell 1853, S. 806, ist aber umständlicher. Zur Anwohnung bei der mündlichen Prüfung in einem Fache ist dann ebenfalls außer dem Director nur die betreffende Gruppe nothwendig, wenn es auch erwünscht sein mag, daß nicht allein die übrigen Mitglieder der Pr.-C., sondern sämmtliche Lehrer der Anstalt, soweit es nur immer deren dienstliche Geschäfte erlauben, bei der mündlichen Prüfung anwesend sind. Heiland ließ, um dies zu ermöglichen, in Weimar in der Arbeitswoche der Abiturienten und während der mündlichen Prüfung die anderen Primaner eine Privatarbeit machen; anderswo wird während der mündlichen Prüfung der Unterricht der oberen Classen ausgesetzt, um allen Lehrern derselben die Anwesenheit zu ermöglichen, eventuell um ihnen die Stellvertretung der Mitglieder des Pr.-Coll. in den unteren Classen zuweisen zu können. Hat also ein Collegium den ernstlichen Willen, die Störungen, welche aus der M.-Pr. für den regelmäßigen Gang des Unterrichts erwachsen können, auf die unvermeidlichen zu beschränken, so liegt das großentheils in seiner Hand. Aber freilich darf man dann z. B. nicht in dem Beginne der schriftlichen M.-Pr. den willkommenen Anlaß finden, alle Correcturen, zu denen man sonst verpflichtet ist, einzustellen und den Fortgang der Lectüre eines schwierigen Schriftstellers zu sistiren, welcher eine sorgsame Vorbereitung auch von Seiten des Lehrers verlangt. Besser läßt man von dem Zeitpuncte an, wo die mündliche Prüfung beginnt, im regelmäßigen Unterrichte die Repetitionen beginnen, der eigentliche Cursus sollte bereits absolvirt sein.

13. Wenn endlich von Lehrern und Lehrerfreunden — z. B. in den Verhandlungen der nassauischen Ständeversammlung aus 1853 — in der Anwesenheit eines Commissärs bei der M.-Pr. ein das Prüfungscollegium tief kränkendes, die Auctorität des Lehrers bei den Schülern schlimm beeinträchtigendes Mistrauen in die Kraft und Befähigung, in die Gewissenhaftigkeit und den redlichen Willen der Lehrer gefunden

und deshalb die Beseitigung eben dieses lästigen Commissärs, wenn nicht die der ganzen M.=Pr., gefordert wird — „man halte einen solchen ja nicht für nothwendig bei Ascensionsprüfungen" —, so sollte man doch nicht wegen der Möglichkeit, daß einmal ein solcher Beauftragter der Staatsbehörde entweder gar nicht befähigt dazu erscheint, den Auftrag auszuführen, oder daß derselbe in der Ausübung seiner Befugnisse denjenigen Tact, diejenige Bildung und rücksichtsvolle Behandlung vermissen läßt, auf welche die Lehrer unter allen Umständen einen wohlbegründeten Anspruch haben, die ganze Einrichtung verdammen wollen. Wer ein Mandat annimmt, sagt Mützell S. 328, der hat die Pflicht, sich gegen den Mandanten auszuweisen. Ebenso Krüger S. 648. Darin kann keiner eine Beeinträchtigung seiner persönlichen Freiheit, seiner amtlichen Selbständigkeit, seiner Lehrerwürde sehen, wenn der Mandant von seinem Rechte Gebrauch macht. Alle Staatsdiener unterliegen einer Controle: der fleißige, sorgsame, sattelfeste Lehrer fürchtet dieselbe nicht, sei's daß sie in der Gestalt eines die Anstalt besuchenden Fremden vom Fach oder des die Lectionen besuchenden und die Schüler selbst examinirenden Directors oder Schulraths zu ihm ins Zimmer tritt. Ihm gewährt sie Befriedigung, ihm kann sie bei den Schülern kein Tüttelchen von Auctorität entziehen. Aber freilich sind wir nicht dagegen, wenn die Instruction die Befugnisse des Commissärs in gewiße Schranken weist, ohne damit die Bedeutung derselben zu schwächen. Davon unten §. 22. Hier wollen wir nur die Ansicht niederlegen, daß eine M.=Pr. nach einem Regulativ, welches einen Commissarius mit ausreichenden Befugnissen ausschließt, die Mühe und Zeit gar nicht werth ist, welche darauf verwendet werden muß, abgesehen davon, daß eine solche, ausschließlich in die Hände der Lehrer gelegt, zu leicht nur zu einem disciplinarischen Mittel degradirt wird. Eine solche besteht in Staaten größeren Umfangs nur in Kurhessen. Vgl. § 15.

14. So zahlreich auch die Gegner der M.=Pr. aus der Schulwelt sein mögen, größer ist jedenfalls die Zahl der Freunde und Fürsprecher, welche sie bis auf die neueste Zeit gefunden hat; es wäre sonst auch ganz unmöglich, daß sich die Institution bisher hätte halten können. Selbst wenn wir die Lehrer abziehen, „welche, da sie es zu einer persönlichen, lebendigen, stetig wirksamen, sittlichen und geistigen Auctorität bei ihren Schülern nicht bringen können, als Surrogat dafür das Schreckmittel des Schulexamens nicht entbehren mögen", oder die Stimmen, „in denen sich mehr Sinn für eine äußerlich aufzeigbare und für äußerliche Zwecke erworbene Bildung ausspricht, als für eine solche, die in freier Selbstthätigkeit zum innern Besitz geworden" (Landfermann S. 33), bleiben der gewichtigen Auctoritäten genug. Wir nennen Gurlitt, Schleiermacher, F. A. Wolf, Herbart, Fichte, Beneke, Roth, Mützell, Dilthey, Mager, Scheibert, Classen, Landfermann, Dietsch, Hochegger, Bonitz, Kohlrausch, Wiese, Krüger, Spengel, Cousin, Bäumlein: alles Namen des besten Klanges. Noch hat keine deutsche Regierung sie wieder abgeschafft, obwohl infolge der Anklagen zahlreiche Gutachten eingezogen worden sind. Selbst diejenigen, welche auf Grund langjähriger Erfahrungen die Misgriffe lebendig schildern können, welche sich an bestehende harte Regulative, noch mehr an die Ausführung derselben geknüpft haben, und über manche Einrichtungen der M.=Pr. den Stab brechen, wollen doch nicht auf die M.=Pr. im Princip verzichten, nur eine vernünftigere Gestaltung derselben haben, weil sie wissen, daß eine gänzliche Abschaffung eine Rückkehr zu den alten Schäden der patriarchalischen Zeit sein würde, zu den früheren mit den auffallendsten Unregelmäßigkeiten verknüpften Zuständen, welche kein Vernünftiger wieder herbeiwünschen kann. Vgl. Gedike, gesamm. Schriften II, S. 99. Niemeyer, Grundſ. d. Erz. II, S. 756. Friedemann in Schnitzers pädagog. Vierteljahrsschr. I, S. 51.

Wir wollen hier nach § 5 nicht mehr hervorheben, daß die M.=Pr. geeignet ist, den Anstalten eines Landes, welche unter der Herrschaft des vorgeschriebenen Regulativs stehen, eine übereinstimmende Organisation zu geben, indem sie eine Gleichmäßigkeit der Zielleistungen fordert. Bestritten kann das den geschichtlichen Thatsachen gegen-

über ebensowenig werden (vgl. Firnhaber S. 21), als daß die M.-Pr. ein Mittel zur Hebung der Gymnasien geworden ist, wie Herbart das wollte, und noch immer sein kann. Will man dies Mittel nicht in dem Regulativ für M.-Pr., sondern in einem vernünftigen, auf erreichbare Ziele gerichteten Lehrplan finden, so ist das in Bezug auf die vorliegende Frage ein Wortstreit und für die Mehrzahl der deutschen Staaten, welche eher jenes Regulativ mit der Festsetzung des Endziels als einen vollständigen Lehrplan gehabt haben, nicht richtig. Es ist factisch, daß in Preußen das Reglement von 1812 und 1834 den Lehrplan hat ersetzen müßen, was Roth in der Päd. Revue III, S. 468 mit Recht ebenso wenig für einen großen Uebelstand anzusehen vermag, als andere die Nothwendigkeit eines Lehrplans einsehen wollen, wie Kohlrausch. Auch das Landexamen (s. diesen Artikel) hat gerade durch Bestimmung des Ziels zur Hebung der Lateinschulen in Württemberg viel beigetragen. Es ist nicht zu bestreiten, daß die Beibehaltung der M.-Pr. noch immer von allen Interessenten der Schule gefordert wird, weil sie gleichermaßen im Interesse des Staats und der Kirche, der Universitäten, der Schulen selbst und der Lehrer, der Schüler und deren Eltern liegt.

15. Das Interesse des Staats und der Kirche an der Vorbildung ihrer Diener bedarf keiner Vertheidigung. Beide erhalten durch die M.-Pr. einen möglichst zuverläßigen Ausweis über den Abschluß des ersten und größten Bildungsstadiums ihrer zukünftigen Diener, denen sie einst die höchsten Interessen anvertrauen wollen. Mag die Regierungsform eines Staats sein welche sie will, immer muß er, abgesehen von der Forderung sittlicher Eigenschaften, eine gewiße Summe von Schulkenntnissen als Bedingung der Zulassung zum Staatsdienst aufstellen. Es ist wahr, diese könnte er auch erst beim Examen für den Staatsdienst ausforschen; so wollte man ja auch den bekannten Artikel der Grundrechte verstehen; aber das ist 1) insofern nicht die rechte Zeit dazu, als gerade die auf dem Gymnasium erworbenen Schulkenntnisse erst die Unterlage bilden sollen, auf welcher die Universitätsstudien sich aufbauen. Hierin ist der Grund zu suchen, weshalb manche Staaten, wie Oesterreich (vgl. die treffliche Begründung dieser Maßregel in dem Organisationsentwurf S. 191 und im Erlaß vom 17. April 1855), welches die Einrichtung gründlicher M.-Pr. als eine nothwendige Folge der den Studenten auf der Universität gewährten Hör- und Lernfreiheit hinstellt, und Preußen den Beginn des vorgeschriebenen Universitätsstudiums erst von der Zeit des erworbenen M.-Z. datiren: eine Maßregel, die generell gewiß zu billigen ist, wenn auch Ausnahmen davon gestattet werden mögen. Das wäre aber 2) auch eine Härte gegen die Prüflinge, denn die Gegenstände der Staatsprüfung würden sich ungebührlich vermehren, es müßte ein viel umfangreicheres Wissen für dieselbe präsent gehalten werden als jetzt, so daß die Abschaffung der M.-Pr. statt zur Erleichterung des Berufsstudiums zu dienen, zu einer Erschwerung desselben werden würde. Die Ermittlung der Gymnasialkenntnisse tritt auch offenbar zu der Zeit am besten ein, wo der Prüfling bisher ausschließlich dem Erwerben derselben obgelegen hat. An der richtigen Ausbildung der Staatsdiener nimmt aber auch das Publicum ein großes Interesse, denn ihm werden diese Beamten ohne sein Zuthun gegeben, und aus der Unfähigkeit derselben entspringen größere Uebelstände für das Publicum als für die anstellende Behörde. Wären dieser in der Auswahl der Anzustellenden gar keine formellen Schranken gezogen durch bestimmte Voraussetzungen der Anstellungsfähigkeit, so würde, wie die Menschen sind, dem Nepotismus, der Günstlingswirthschaft das Thor völlig geöffnet, während andernfalls doch wenigstens eine gewiße durchschnittliche Ausbildung der im öffentlichen Dienst verwendeten Personen gewährleistet wird. Vgl. Mager in seiner Revue 1847 S. 356 und die Zeit 1861 S. 1218. Wiese behauptet, daß die M.-Pr. aus diesem Gesichtspuncte betrachtet in Preußen eine Beliebtheit erworben hat, weil nur sie für die gerechte Zuerkennung aller an das Erstehen der M.-Pr. geknüpften Berechtigungen für Söhne aller Stände die möglichst sicheren Garantieen bietet. Gleiche Warnehmungen haben

wir in andern Staaten gemacht. Es mag sein, daß für die Ertheilung mancher Beneficien im Sinne der Stifter schon der Ausspruch der Lehrer ausreicht, oder daß man den sich um dieselben Bewerbenden freigeben könnte, ihre größere oder geringere Würdigkeit auf geeignete Weise zu documentiren: gleichwohl geben erfahrungsgemäß die Wohlthäter der Jugend bereitwilliger ihre Spenden, sind auch zu Stiftungen geneigter, wenn sie den Genuß derselben für die möglichst objectiv ermittelte Würdigkeit der Beneficiaten gesichert sehen. Die Vertheilung der Staatsstipendien dürfte in den M.-Z. die sicherste Basis finden, insofern darin neben den erworbenen Kenntnissen auch der Fleiß und die sittliche Führung ihre Würdigung erhalten, in denen allerdings neben der Bedürftigkeit die Hauptkriterien gefunden werden sollen. Verschiedene Reifegrade sind dazu nicht nöthig, viel eher einer gerechten Vertheilung der Beneficien unter verschiedenen Bewerbern hinderlich. Vgl. Roth S. 86. Preußen kannte solche 1788 nicht, wie sie auch Gurlitt verwirft, die Instruction von 1812 verfügte drei Abstufungen, die von 1834 kennt nur ein reif und unreif. Hannover unterschied 1829 zwischen Zeugnissen erster, zweiter und dritter Classe, wollte 1839 Zeugnisse vorzüglicher Reife, der Reife und der bedingten Reife haben, ist aber 1846 zu dem Ausspruch reif — nicht reif zurückgekehrt. Die Motive zu dieser wohlthätigen Aenderung, welche in Meiningen und Darmstadt adoptirt ist, in Oesterreich, Kurhessen, Coburg und Nassau noch nicht, zählt Dietsch 1860 S. 117 auf. Wenn wir auch nicht mit Eilers sagen mögen, es sei aus den mit Nr. I Abgegangenen mit wenigen Ausnahmen nichts geworden, auch nicht gutheißen wollen, daß ein gewißer Chef sich solche als Referendarien verbeten habe (vgl. Dilthey, Darmst. Progr. von 1850 S. 29), so ist doch erwiesen, daß man sich oft bei den späteren Staatsprüfungen und noch mehr im praktischen Leben in den Erwartungen getäuscht sieht, die man von den mit hoher Reifenummer entlassenen Schülern glaubte hegen zu dürfen, daß man statt wissenschaftlicher Tiefe oberflächliche Vielwisserei, statt bescheidenen Weiterbildungstriebes dünkelhafte Aufgeblasenheit, statt frischen und klaren Zurechtfindens unbeholfene und zerfahrene Verkehrtheit findet. Je weiter fortgeschritten, je reicher die Entwicklung eines Schülers ist, desto bedenklicher ist es, sie auf eine so mechanische Weise zu classificiren, sagt Kramer Bd. III, S. 197. Außerdem macht die Abwägung der einzelnen Reifegrade dem Prüfungscollegium eine schwere Arbeit, die um so größer wird, je gerechter dasselbe sein will. Wie oft schlägt dabei das höchste Recht zur höchsten Ungerechtigkeit um. Hoffen wir daher, daß man den Stimmen kein Gehör schenke, welche „zur Wiederbelebung des sehr verminderten Ehrgeizes" die drei Abstufungen der Reife zurückverlangen, daß man vielmehr Ritter und Lachmann nach wie vor folge. Vergl. Wiese S. 344. Köpke in Mützell 1853 S. 766.

Und nun die sonstigen Berechtigungen — soll der Staat sie an den Ausspruch der Reife knüpfen, den ein Lehrercollegium nach bestem Wissen und Gewissen thut? nach dem Maßstabe, den sein jeweiliger Director oder seine Mitglieder nach ihrer jeweiligen scientifischen Beschaffenheit aufstellen? Dadurch wird die gerechte Zuerkennung derselben illusorisch. Die am wenigsten fordernden Anstalten würden bald den Zulauf der trägen oder vernachlässigten Schüler haben. Vgl. Kohlrausch S. 28, Seebode S. 5—7. Gleiche Leistungen, gleiche Berechtigungen: für jene bürgt aber nur die gleichmäßige Ausführung des Regulativs und für eine solche hinwiederum nur der vom Staate abgeordnete Commissarius, dessen vornehmlichste Aufgabe darin besteht, die gleichmäßige Auslegung des Regulativs an allen Anstalten seines Sprengels zu überwachen, hier die übertriebenen Forderungen zurückzuweisen, dort die absichtlichen oder unabsichtlichen Schönfärbereien zu verhindern. Der todte Buchstabe des Regulativs erhält immer erst durch die Anwesenheit des Commissärs sein richtiges Verständnis. Vgl. Landfermann S. 38. Bäumlein S. 442. Mützell S. 344. Wir vermögen nicht Krüger S. 648 beizupflichten, wenn er die Anwesenheit des Commissärs für überflüssig hält. Daß in Kurhessen die M.-Pr. ohne einen solchen abgehalten werden, kommt wohl nur daher, weil bisher ein

dazu geeigneter Techniker noch keine Stelle in der Behörde gefunden hat, von welcher die Gymnasien ressortiren. Die Folge davon ist, daß dort die M.-Pr. an den verschiedenen Anstalten verschieden schwer genannt werden und daß in den Augen des Publicums die M.-Z. derselben verschiedene Geltung haben. So wars auch in Nassau, so lange die M.-Pr. ohne Commissär gehalten wurde oder mit einem solchen ohne ausreichende Befugnisse. Da nur konnte es vorkommen, daß ein Abiturient, dem auf dem einen Gymnasium die Lehrer von der Meldung zur M.-Pr. abriethen, ja! überhaupt vom Studiren, binnen halbjähriger Frist sich auf dem andern eine hohe Reifenummer erwarb. Daß der Commissär ein Sachverständiger sei: diese Bedingung wird, wie es scheint, infolge unangenehmer Erfahrungen, überall aufgestellt. Vgl. Krüger S. 654. Mützell S. 344. Seine Stellung und Betheiligung an dem ganzen Acte darf auch nicht bloß nach der Würde der Behörde, die er vertritt, sondern auch nach der Würde der Schule und der Lehrer bemessen sein. Wendt S. 696 verlangt sachkundige, vermöge ihrer eigenen schulmännischen Erfahrung und des Taktes, der vorzugsweise durch diese erworben wird, dem Vertrauen der Lehrer empfohlene Männer. Spengel hat in den Münchener Gel. Anz. 1849 Nro. 46 nicht weniger richtig gerügt, unter Berufung auf böse Erfahrungen, wenn die Commissäre verschiedenen Richtungen, welche den jetzigen Anforderungen an die Schule längst entfremdet seien, angehören, und wenn an das eine Gymnasium ein Theolog, an das andere ein Historiker oder Mathematiker oder Philolog geschickt werde. So könne eine Gleichheit der Forderungen an die Abiturienten gar nicht erzielt werden, was nicht minder unmöglich ist, wenn Gerichtsdirectoren, Landräthe, Bürgermeister u. dgl. für den Schulrath substituirt werden. Wie soll ein solcher Commissär, wo verkehrte Auffassungen des Reglements sich geltend machen, solchem Unfuge mit Nachdruck entgegentreten und den Geist und wesentlichen Inhalt des Reglements gegen jede Misdeutung und falsche Anwendung seiner einzelnen Bestimmungen zur Geltung bringen können, wie solches in der Preuß. Circularverfügung von 1837 richtig gefordert wird. Daß ein Commissär, und zwar ein durchaus befähigter, jedesmal bei den ordentlichen M.-Pr. fungire, ist deshalb durchaus zu erstreben, wenn auch bei einem großen Verwaltungssprengel nicht immer ausführbar. In diesem Falle mag man abwechselnd die als besonders tüchtig und gewissenhaft bekannten Lehrercollegien allein gewähren lassen. In Holstein (1857) ist die Anwesenheit des Commissärs facultativ. Die Schwerinsche Anordnung von 1833, daß „von Zeit zu Zeit“ ein Commissär dabei fungiren solle, ignorirt offenbar die Bedeutung dieser Functionen.

In der Ueberwachung, ob das Gymnasium an seine Schüler am Schluße des gesammten Cursus wirklich die Forderungen stellt, welche das Regulativ für die M.-Pr. vorschreibt, findet der Staat unabsichtlich auch ein vorzügliches Mittel, sich von dem Zustande seiner Schulen und den Leistungen derselben und der Lehrer daran in genauer Kenntnis zu erhalten. Wir sagen „unabsichtlich,“ denn es soll das nicht als eine Aufgabe der M.-Pr. aufgefaßt, und diese nicht als Mittel der Controle über die Lehrer behandelt und demgemäß eingerichtet werden. Daß das nicht geschehe, dafür muß der Staat durch umsichtige Wahl seiner Commissäre sorgen. Aber wo solche bei der M.-Pr. fungiren, da tritt naturgemäs eine Controle ein, die, in den richtigen Schranken gehalten, auch durchaus unverfänglich erscheint. Der Commissär erhält eine Kenntnis des Lehrerpersonals, wenn nicht durch die stets sich wiederholenden gleichmäßigen Leistungen der Schüler, so doch sowohl durch die Art und Weise, wie der einzelne Lehrer prüft, welche Puncte er dabei hervorhebt, wie auch durch die Debatte in den Conferenzen, überhaupt durch den ganzen persönlichen Verkehr mit der Anstalt auf einige Tage. Daß die Schulverwaltung sich an diesem einen Mittel der Controle nicht genügen lassen dürfe, darüber vergl. den Artikel Landexamen. Aber, wie Kohlrausch S. 24 sagt, kein Schulact ist so geeignet, den Beweis zu liefern, daß und in welchem Maße die Anstalt die Aufgabe der gelehrten Schulen zu erfüllen bemüht gewesen, als die regelmäßigen M.-Pr., in welchen eine mäßige Anzahl durchgebildeter

Schüler nach allen Richtungen hin ihre Kenntnisse, ihre geistige Reife, ihre Arbeitsfähigkeit theils durch schriftliche und mündliche Leistungen, theils durch das ergänzende Urtheil der Lehrer vor Augen legen. Nicht die einzelnen, wohl aber eine Reihe solcher Prüfungen giebt dem sachkundigen Beurtheiler ein verhältnismäßig sicheres, dem größerem Publicum ein annähernd richtiges Urtheil über die Leistungen einer Anstalt.

16. Die Anordnung der M.-Pr. ist nicht minder eine nothwendige Bedingung für das Bestehen der Universitäten in der ihnen zukommenden Würde. In ihnen will der Staat Anstalten erhalten, welche die einzelnen Wissenschaften in ihrer ganzen zu jeder Zeit erreichten Höhe zu vertreten und durch Einführung in dieselben zugleich die gründlichste und sicherste Vorbereitung für praktische Lebensberufe zu geben vermögen. Alle Bemühungen aber, durch Berufung tüchtiger Vertreter ihrer Wissenschaft die Universitäten zu heben, würden vergeblich sein, wenn nicht der Staat sich zugleich darüber Sicherheit verschaffte, daß der Hauptstamm der ordentlichen Hörer der Universität die erforderliche Vorbildung und eine Entwicklung des wissenschaftlichen Sinnes schon zur Universität mitbringe. Denn geschähe dies nicht, so würden, selbst abgesehen von den daraus fließenden sittlichen Gefahren, die Universitäten von der ihnen gebührenden Höhe der Wissenschaftlichkeit unwiderstehlich herabgezogen werden, indem sie, um nicht auf jeden Erfolg zu verzichten, sich der Mehrzahl ihrer Hörer anzupassen genöthigt wären. Mit diesen Worten des Oesterreichischen Organ.-Entwurfs S. 191 stimmt Thiersch über gelehrte Schulen Bd. 2 S. 243 überein, wenn er in der Festigung und Stärkung der Schüler den Grund zur Hebung und Verbesserung der Universitäten fand. Je mehr die Universitäten vor Unfähigen an Geist und Sitte geschützt werden, desto mehr veredelt sich der Ton und Geist des akademischen Lebens. Die Schilderung, welche Mager einst von den früheren Berner Universitätszuständen in seiner Revue gegeben, ist noch immer sehr beherzigenswerth. Den Universitäten das Recht einer Epikrisis für Einzelfälle mit Dietsch zuzubilligen, halten wir für mislich, da ihnen das eigentlich entscheidende Moment, der aus der eigenen Anschauung unmittelbar sich ergebende Eindruck als Grundlage ihres Urtheils gar nicht zu Gebote steht, und für eine Quelle zahlloser Streitigkeiten. Die preuß. und hannov. Einrichtung ist darin principgemäßer, welche den wissenschaftlichen Prüfungscommissionen bei den Universitäten bezw. dem Oberschulcollegium eine Art von Superrevision der gesammten M.-Pr. einräumt. Obwohl die Landesschulconferenz in Berlin 1849 diese Einrichtung aufgehoben zu sehen wünschte, wie auch die allgemeine Schulconferenz in Hannover 1848 (s. Mützell 1849 S. 173) und Landfermann S. 40 es tadelt, daß dieselbe den Commissär und die Behörde, welcher derselbe angehöre, in eine falsche und den sonstigen Ressortverhältnissen widersprechende Stellung bringe, auch daß jene Prüfungscommissionen dem Schulleben nicht nahe genug ständen, um einen Act desselben wie die M.-Pr. treffend zu würdigen; endlich daß die schriftlichen Prüfungsverhandlungen, an welche sich die Superrevision halten müße, kein genügendes Material für die Beurtheilung zu bieten vermöge, so können wir es doch nur billigen, daß die preuß. Regierung die Einrichtung aufrecht erhalten hat. Die Gründe bei Wiese S. 356 sind für uns überzeugend. Die Universität hat doch auch ein unmittelbares Interesse daran, daß die M.-Pr. den Zweck überall erfülle, ihr wohl vorbereitete Schüler zuzuführen, weshalb sie, wie Roth S. 26 richtig bemerkt, das in der Natur der Dinge liegende, in Deutschland aber ihr entzogene Recht, in Sachen der Vorbereitung für die Universität nicht nur ein Wort mit-, sondern das entscheidende und maßgebende Wort auszusprechen, sich gegenüber der Bureaukratie stets vindiciren sollte. Holland will der Universität eine Ergänzung der Reife für ein einzelnes Fach wie Mathematik in der Art zugestehen, daß es dieselbe von der Erklärung des betreffenden Universitätsprofessors abhängen läßt, ob der Abiturient seinen Vorlesungen zu folgen vermöge. Da fragt Cousin mit Recht (Art. Holland S. 572), wie will man, wenn die menschliche Natur ebenso ist in Holland wie in Frankreich, erwarten, daß ein Professor der Mathematik

den Stoicismus so weit treibe, dem Abiturienten und dessen ganzer Familie auf die tausendfachen Verwendungen, die man bei ihm anbringen wird, ein Zeugnis abzuschlagen, das ja der Mathematik keinen Schaden bringt, dessen Verweigerung aber die Einkünfte der Universität, deren Mitglied er ist, schmälern müßte? Daß wir auf den Universitäten gerade auch zu dem Ende, damit sie in voller Kenntnis von dem Zustande der Vorbereitung für ihre Studien erhalten werden, M.-Pr.-Commissionen beibehalten, davon s. §. 21. Mützell empfiehlt S. 346 aus gleichem Grunde die zeitweise Theilnahme von Deputirten der Universitäten an der M.-Pr. der Gymnasien.

17. Die Beibehaltung der M.-Pr. liegt weiter im Interesse der Lehrer und Schulen, vgl. Krüger S. 650. Wir wollen nicht hervorheben, daß die den Lehrercollegien zugewiesene bedeutende Mitwirkung bei der Reifeerklärung, von welcher Staat und Kirche den Zutritt zu ihren Aemtern abhängig machen, den Gymnasien erst den Charakter der höheren Schulen verleiht (vgl. Stiehl, Centralblatt 1865 S. 168), den Lehrern aber eine gewiße Stellung im Staatsorganismus gegeben hat, deren Bedeutung am wenigsten von den Schülern und deren Eltern unterschätzt werden kann und im Vergleiche zu früheren Zeiten sattsam hervortritt. Wer diese mit mürrischer Miene verwirft, der versteht nicht, daß sie in der Entwicklung der Schul- und Culturverhältnisse nothwendig geworden ist. Ebenso wenig wollen wir aus §. 9 wiederholen, wie durch die M.-Pr. den Lehrercollegien der kostbare Ruf der Unparteilichkeit gesichert wird. Es soll auch die M.-Pr. hier nicht als ein disciplinares Mittel in der Hand der Lehrer dargestellt werden, den Fleiß und die sittliche Führung der Jugend bis zum Abgange von der Schule zu regeln und zu fördern, obwohl wir durchaus denjenigen nicht beistimmen, welche die Anwendung dieses Mittels generell verdammen, weil es in der Hand von schlechten Lehrern verderblich wirken kann. Man braucht die Jugend nur kurze Zeit beobachtet zu haben, um dessen gewiß zu sein, daß auch der lernbegierige und wohlerzogene Jüngling, geschweige denn die große Mehrzahl der Schüler des steten Hinblicks auf ein solches Ziel wie die M.-Pr. bedarf, um in der Ordnung und dem Fleiße erhalten zu werden. Roth Päd. S. 250. Der Naturen, die durch den Reiz des Wissens von innen heraus schon genug zum Fleiße angetrieben werden, sagt Kohlrausch 2, S. 393, sind nur wenige; für die Mehrzahl steht der Gedanke, am Ende der Schulzeit von der Anwendung ihrer Zeit Rechenschaft ablegen zu müßen, als ein heilsamer Antrieb, wenigstens in den letzten Jahren ihres Schullebens, vor den Augen, wie in den früheren Jahren das Ziel, aus einer Classe in die andere versetzt zu werden, ein ähnlicher Antrieb des Fleißes ist. Es ist eines der Zeichen der Verweichlichung unserer Zeit, daß so oft über die Ueberanstrengung der Jugend und das Schreckbild der Reifeprüfungen geklagt wird. Daß die volle Freiheit der Selbstbestimmung der normale Zustand für den Menschen sei, ist eine, zumal bei der Jugend, im innersten Grunde unwahre Behauptung. Die Meinung, sagt Kühnast S. 490, ist vollends ein Traum, daß durch den Wegfall der M.-Pr. sich der Fleiß des Schülers aus dem Gefühle der gewonnenen Freiheit heraus steigern werde, wie denn jährlich Tausende von Vätern den Traum beklagen, ihre Kinder durch die Freiheit („in Freiheit dressirt") statt für die Freiheit erzogen zu haben. Schüler, die noch auf dem Boden des erziehenden Unterrichts stehen, dürfen auch durch Hinweis auf die M.-Pr. zu regelmäßigem Fleiß und Eifer wie zur Ordnung angespornt werden. Auch auf die zurückbleibenden Schüler äußert sich die M.-Pr. heilsam, deren Fleiß, Selbstthätigkeit und Liebe zu einer würdigen geistigen Ausbildung befördert wird. Das Urtheil der Mitschüler über den Ernst, mit welchem der Einzelne das Ziel seiner Ausbildung verfolgt, ist in der Regel sehr treffend. Findet dieser Ernst durch das Ergebnis der M.-Pr. seine richtige Würdigung, was doch in der Regel der Fall sein wird, so wird das Beispiel des abgehenden Schülers auch viele der zurückbleibenden aufmuntern, denselben Weg des Ernstes zu gehen. Vgl. hannov. Reglem. von 1846 § 19. Berufstreue Lehrer erhalten in der M.-Pr. eine Bürgschaft für die Anerkennung ihres Fleißes und ihrer

Diensttreue, die für sie wohlthuend ist und ihnen wahrlich! nicht verargt werden darf, wie sie andererseits dort in der Warnehmung der Lücken und Mängel eine belehrende Mahnung zur Verbesserung ihrer Methode oder zur kräftigeren moralischen Einwirkung auf Gemüth und Willen der Schüler erhalten. Sie finden auch in der M.-Pr. einen leider! oft nothwendigen sichern Schutz für ihre ernsten Bestrebungen gegen die sinnenschmeichelnden Einwirkungen ihrer Collegen auf die Schüler, gegen die Sucht der Directoren, mehr auf den Schein zu arbeiten und möglichst viele brillante M.-Zeugnisse ihren Schülern zu erwirken, gegen die Lehrer, welche durch Liebhabereien und durch Neigung zur Bequemlichkeit sich von der gewissenhaften Pflege ihrer Aufgabe abziehen lassen. Nicht minder erhebend und belebend wirkt es auf den Lehrer, der in der ermüdenden Arbeit seines Berufs der lebendigen Erfrischung durch die Theilnahme bedarf, die ihm seine Schüler einflößen, wenn der ihm lieb gewordene Jüngling bei der M.-Pr. in einer tüchtigen Gesammtleistung darthut, welche Frucht der von ihm empfangene Unterricht getragen, denn gerade die M.-Pr. giebt dem Lehrer die erwünschte Gelegenheit, das Ergebnis seines Unterrichts, ja! seiner ganzen geistigen und sittlichen Einwirkung auf die Schüler anschaulich und möglichst individuell kennen zu lernen, was Kohlrausch I, S. 25 mit Recht als einen der bedeutenderen Vortheile der M.-Pr. hinstellt. Vgl. oben § 8. Und wenn es endlich unbestreitbar ist, daß die Lehrercollegien der Jetztzeit nur zu oft ein loses Aggregat von Menschen sind, welche nur ganz äußerliche Umstände zusammengeführt haben, welche ein inneres Band der Einheit, die Bedingung einer gesegneten Wirksamkeit der Anstalt, vgl. Kramer Bd. III, S. 193, Wiese in Prot. Mon. Bl. 1853 Nov. S. 301 — erst schwer finden müßen, vorausgesetzt, daß sie ein solches überhaupt suchen wollen, so ist die M.-Pr., nicht eine einzelne, sondern eine periodisch wiederkehrende und in ihren Einzelheiten mit dem gebührenden sittlichen Ernste verfolgte, eines der vorzüglichsten Mittel, welche dahin zu führen vermögen.

18. Die Beibehaltung der M.-Pr. liegt endlich auch noch fortwährend im wohlverstandenen Interesse der Schüler und der Eltern, indem sie jenen die Gewähr giebt für eine möglichst objective Beurtheilung und Würdigung ihrer Kenntnisse, ihres Fleißes und ihrer sittlichen Haltung, ihnen einen Schutz verleiht gegen etwaige Schwächen der Lehrer, gegen die aus tief eingewurzelter Abneigung und aus vorgefaßten Meinungen hervorgehenden Urtheile, und bewirkt, daß sie sich beim Uebergange aus dem überwachten Schulleben in das freiere sich selbst bestimmende Leben der Hochschule des bestimmten, sie mit einiger Zuversicht auf ihre geistige und sittliche Stärke erfüllenden Schlußes bewußt werden dürfen und ein ungeschminktes Bild ihres geistigen Zustandes und Vermögens erhalten, vor welchem in ihnen die falschen Farben der Selbstüberhebung und Täuschung erbleichen; indem sie den Eltern, und zwar zu einer Zeit, wo ein Berufswechsel ihrer Söhne noch immer möglich ist, durch die möglichst objectiv ermittelte Vorbildung derselben den Entschluß erleichtert, ob sie dieselben einem wissenschaftlichen Berufe widmen, d. h. die Akademie beziehen lassen sollen. Die Eltern wissen in der Regel doch recht gut, daß Mangel an geistiger und sittlicher Reife durch kein Facultätsstudium ersetzt werden kann, oft aber den Grund zu den traurigsten Verirrungen gelegt hat. Sie finden in dem Erstehen der M.-Pr. den geeigneten Zeitpunkt, sich überhaupt für die Berufswahl ihrer Söhne zu entscheiden. Erst die M.-Pr., dann soll dir frei stehen, deinen Beruf zu wählen: mit diesen Worten wehren sie gerne und erfolgreich den Sohn ab, der nur des Schulzwangs ledig werden möchte. Es gewährt ihnen eine heilsame Beruhigung, daß die Reifeerklärung aller Schüler, weß Standes sie auch sein mögen, einem und demselben Gesetze unterliegt und daß die Berechtigung, sich für den Staatsdienst auszubilden und die dazu etwa nöthigen Beneficien anzusprechen, einzig und allein von der möglichst objectiv ermittelten Befähigung und Tüchtigkeit der Adspiranten abhänge. Etwa statuirte Ausnahmen für Söhne von Günstlingen unterliegen, zumal in kleinen Staaten, wo dieselben nicht unbemerkt bleiben können, jederzeit dem schärfsten

Tadel. Es ist ein großes Verdienst der M.=Pr., sagt Mützell, in früher Jugend den erhabenen Sinn für Gleichheit aller Staatsangehörigen vor dem Gesetze und für Berechtigung der Einzelnen nach Maßgabe der erforderlichen Leistungen zu wecken und unauslöschlich durch das ganze Leben zu begründen.

19. Die M.=Pr. ist der Abschluß eines Systems, ist eine durch die dermalige, nicht willkürliche, sondern durch die Zeitinteressen geforderte Organisation der Gymnasien hervorgerufene, mit derselben enge verwachsene Institution. Das Gymnasium der Gegenwart ist zu einem System einer Menge von ineinandergreifenden und sich gegenseitig bedingenden Kräften und Thätigkeiten aufgewachsen. Der Abiturient ist nicht mehr wie sonst gewöhnlich drei Jahre lang in Mitten einer von den unlautern und unfähigen Subjecten, welche bereits die Universitäten beglücken, gesäuberten Jünglingsschar in fast ausschließlicher Zucht und Lehre des Directors, der die Reife nach den Kenntnissen in den alten Sprachen abmessen durfte, weil auf diese sich fast ausschließlich der ganze Unterricht beschränkte. Die Schulanstalten sind nicht mehr jene alten von 3 „Haufen" und 3 Lehrern impares honore et stipendio, von Classen mit 5 Ordnungen, von Primen mit 3 Abtheilungen, in denen der Director allein zu lehren hatte „Theologie und Weltweisheit, vermischte Mathematik, gelehrte Historie, die höheren Lectionen im Griechischen und Hebräischen, Horaz und Chrestomath. Pliniana, Exercitien und oratorische Ausarbeitungen im Deutschen und Lateinischen." Sie haben nicht mehr jene Einfachheit, deren idyllische Schilderung sich zwar hübsch bei Eilers und a. lesen läßt, die aber nach den Acten nicht selten als traurige Dürftigkeit erscheint. Sie sind nicht mehr wie sonst im heil. röm. Reich vertheilt über ein Paar hundert Staaten und Städtchen, für deren patriarchalische Verwaltung und traditionelle Vergebung der großentheils fast erblich gewordenen Beamtenstellen die jeweils gerade beliebte und von dem geistlichen Protoscholarchen gut geheißene Einrichtung genügte. Auch die Lehrer der Gegenwart sind nicht mehr die alten von „Laboriosität, vorleuchtender Pietät, temperirtem Ernst und Glimpf," weder nach ihrer wissenschaftlichen Bildung, die nicht mehr vorwiegend die theologische ist, noch nach ihrer socialen Lebensstellung, noch nach ihrer ganzen Richtung, die so oft mehr auf Förderung der Wissenschaft, als auf die Bildung der Jugend geht. Zu Mythen sind jene ausschließlich ihrem Berufe lebenden, nicht nach allen möglichen Seiten hin durch Liebhabereien, Politik und Lebensgenuß distrahirten Schulmänner geworden, welche wie der deshalb adamantinus genannte Idsteiner Rector Gärtner (gegen 1700) neben dem Pfarramte täglich von Morgens 4—11 und Mittags 12—6 in seiner Prima unterrichtete. Je mehr Lehrer sich theilen im Lehr= und Erziehungsgeschäfte bei einer Classe, desto geringer wird der Einfluß, desto geringer auch die Verantwortlichkeit des einzelnen, zumal in einem Lehrercollegium, das aus den verschiedenartigsten Individuen besteht, welche über Zwecke, Ziele, Mittel der Erziehung und des Unterrichts schwer zu einer Einigkeit kommen können. Kann und will man die alten Schüler mit ihren Lehrern, die alten socialen Zustände, die alten Zeiten wieder schaffen, so ist die M.=Pr. wieder entbehrlich; auch ein ideelles Schulwesen wird sie entbehren können. Staaten, welche nur ein Gymnasium haben, können ebenfalls darauf leichter verzichten. Sonst aber ist sie dermalen noch unentbehrlich und ihre plötzliche Aufhebung könnte nur schädlich wirken. Vgl. § 14 und Kramer in III S. 195. Selbst eine successive Beseitigung derselben, auf welche Bäumlein in der Stuttgarter Philologenversammlung den Antrag stellen wollte, würde ein Wagnis sein, weshalb dieser treffliche Schulmann später den Versuch vorzog (s. Quellen), „die nicht zu leugnenden Uebelstände durch Modification der Prüfung" zu beseitigen. Darauf ist das Streben der Regierungen schon gerichtet gewesen, denn einer Weiterbildung auf historischer Basis ist die M.=Pr. wie jede andere Einrichtung fähig. Alles aber, was man an deren Stelle hat setzen wollen, Vorprüfungen der Gymnasiasten für den wissenschaftlichen Beruf (sog. Genieprüfungen; sie standen einst in Nassau auf Friedemanns Betrieb in großer Blüte beim Uebergang vom Pädagogium aufs

Gymnasium), scharfe Ascensionsprüfungen, namentlich beim Uebertritt in den letzten zweijährigen Classencursus (vgl. in Mützells Zeitschrift 1858 S. 337 und den Artikel Gymnasium), Verlegung der M.-Pr., natürlich unter Ermäßigung der Forderungen, auf den Schluß der Obersecunda d. h. zwei Jahre vor dem Abgange zur Universität (Ahrens Progr. des hannöv. Lyc. von 1857, vgl. unten § 29), endlich die von Schmidt (s. Quellen) befürworteten Vorschläge von Mützell 1 S. 331, welche statt der schriftlichen Prüfungsarbeiten die Classenarbeiten und eine längere Privatarbeit über ein selbstgewähltes Thema aus dem sprachlichen oder wissenschaftlichen Gebiete des Gymn.-Unterrichts gelten, statt der mündlichen Prüfung ein mehrtägiges Anwohnen des Commissarius beim Unterricht in Prima eintreten lassen und das Hauptgewicht auf die Erfahrung der Lehrer legen: alles dieses bietet keinen hinlänglichen Ersatz (vgl. Firnhaber S. 35) und ist sehr zweifelhaften Werthes, namentlich wenn es die Examina zu einer perpetuirlichen Plage des Lehrers macht. Vgl. Kühnast S. 489. Die M.-Pr. aber nur für die halbfähigen und zweifelhaften Schüler, sowie für die Privatisten zu belassen, wie Thiersch in Gotha und in Stuttgart (Verhandl. der philol. Congr. S. 37 resp. 154) wollte, darauf kann von uns nach dem Obigen begreiflicher Weise nicht eingegangen werden.

Die Nachtheile der M.-Pr. sind hauptsächlich aus dem Umstande erwachsen, daß man die ursprünglichen und nächsten Zwecke und Ziele derselben zu Gunsten von entfernter liegenden in den Hintergrund gestellt hat. Sobald die Nebenzwecke, in ihr ein disciplinares Mittel, eine Schulverwaltungscontrole, ein Kriterium für Ertheilung von Berechtigungen zu haben, vorangestellt wurden, deren Potenzirung durch Consequenzjägerei nahe lag, kamen die Schäden zum Vorscheine, sei's in den staatlichen Anordnungen strenger Regulative, sei's in der Ausführung derselben durch alle dabei thätigen Individuen. Nothwendig ist also, die Hauptzwecke der M.-Pr. wieder in den Vordergrund zu stellen, wenn man nach einer Einrichtung derselben sucht, durch welche auch die Gegner zu Freunden werden. Das ist schon von andern und von uns 1849 erstrebt und soll auch hier geschehen.

20. III. Die Vorschläge zu einer vernünftigen Einrichtung der M.-Pr. knüpfen sich an die Beantwortung der Fragen:

a) was, wie und von wem soll geprüft werden, wann? wo? und wer?

b) wie und von wem soll das Resultat der Prüfung gezogen werden und welchen Einfluß soll das Prüfungsresultat auf die Reifezuerkennung haben?

Von den unter a aufgeworfenen Fragen, unter denen keiner nach unserer obigen Entwicklung das warum? vermissen wird, ist die letzte, wer? in der Auffassung, daß diejenigen Berufsarten bezeichnet werden, welche der M.-Pr. unterliegen sollen, für uns von untergeordneter Bedeutung, ob nämlich auch die Cameralisten, Chirurgen (höhere Chirurgie: Hannover, Württemberg), die Bau-, Berg- und Forsttechniker, die Officiere eine M.-Pr. bestehen sollen, resp. auf welchen Anstalten. Denn die Einrichtung der M.-Pr. an sich kann sich nach dem gewählten Berufe nicht richten, höchstens in gewißen Grenzen die Reifezuerkennung, worüber § 28. Die Zeiten, in welchen man die sich für die Jurisprudenz, Cameralwissenschaften, Medicin und höhere Chirurgie bestimmenden Schüler von dem Studium der griechischen Sprache, auch wohl der Mathematik bereitwilligst dispensirte, sind überwunden; vgl. Seebode S. 13—21; neuere dahin zielende Versuche zurückgewiesen, nur nicht in Württemberg. Vgl. III S. 179. Alle uns bekannten Maturitätsverordnungen Deutschlands bekunden das sattsam. Wir begnügen uns daher, unsere Ansicht dahin auszusprechen, daß auch für die sogen. technischen Berufszweige eine M.-Pr. überall gesetzlich werden müße, wie wir in Nassau mit Erfolg auf den Erlaß einer solchen Verordnung 1857 hingewirkt haben. Vgl. § 29.

Die Frage wer? gewinnt eine andere Bedeutung, wenn darunter verstanden wird, wer darf zur M.-Pr. zugelassen werden? daran knüpft sich von selbst die

Frage wann? Wer den regelmäßigen Cursus absolvirt hat, am Schluße desselben, wenn er für sittlich reif gelten darf. Eine frühere Zulassung kann für jeden Einzelfall auf motivirten Antrag des Prüfungscollegiums nur der Commissär gestatten, doch nie vor einem durch das Regulativ festzusetzenden Zeitabschnitt des Primacursus. Das brandenburger Prüfungsschulcollegium will (s. Stiehl, Centralbl. 1862, S. 465) nur unter besondern Umständen bei Einstimmigkeit des Prüfungscollegiums den Antrag auf ausnahmsweise Zulassung zugeben. Vorkommnisse, daß Jahre lang ein Gymnasium alle seine Schüler nach einjährigem Primacursus zu der M.-Pr. zu- und zur Universität entläßt, während die andern die Beendigung des vorschriftsmäßigen zweijährigen Primacursus zur Pflicht machen, dürfen nicht möglich sein. Das Prüfungscollegium muß das ihm bisher in allen Instructionen verweigerte Recht haben, dem Schüler die Zulassung auch dann zu verweigern, wenn derselbe zwar den vorgeschriebenen Cursus absolvirt, aber nach der Ueberzeugung seiner Lehrer die Kenntnisse noch nicht erworben hat, welche zum Erstehen der M.-Pr. erforderlich sind. Will der Schüler trotz des Raths, die Anmeldung zurückzunehmen, dennoch geprüft sein, dann wird er der Centralcommission an der Universität zugewiesen. S. § 21. Landfermann S. 40 hat durchaus Recht, wenn er den Zwang verdammt, der in manchen Instructionen in solchen Fällen dem Lehrercollegium angethan wird, welches dann so leicht der Verdächtigung anheimfällt, durch die M.-Pr. die Nichtreife des Schülers ermittelt zu haben, weil der Ausspruch der Reife sie selbst compromittirt haben würde. Ein solcher, von einer andern Commission ausgesprochen, kann für sie nichts compromittirendes haben. Schon Axt über den Zustand der heutigen Gymnasien, Wetzlar 1838, rügt es, daß die Schüler sogar bei etwaigen Bedenken hinsichtlich der Qualification mit den Lehrern zu capituliren, ja! zu rechten und auf ihre verkannte Tüchtigkeit zu pochen suchen, während sonst der Jüngling geziemend abgewartet habe, bis ihn andere reif erklärten und mit dieser Erklärung nicht selten überrascht worden sei.

Dem Prüfungscollegium muß aber ferner auch die unbedingte Befugnis zustehen, ohne erst wie in Altenburg höhere Genehmigung dazu nachzusuchen, nach gewissenhaftester Berathung denjenigen zurückzuweisen, welcher nach seinem Urtheile noch als sittlich unreif gelten muß. Die preußische Instruction von 1812, § 4, betonte die Wichtigkeit der Charakterreife entschiedener als § 8 der Instruction von 1834. Beide gestatten, beziehungsweise verordnen, wie Hannover, Meiningen, Dessau, nur eine Abmahnung, resp. Gegenvorstellung bei den Eltern, womit sich Mützell S. 351 zufrieden giebt, nicht aber Krüger S. 662, während Nassau den „sittlich unreifen“ Schüler zurückweist (§. 9), Baden wenigstens den, welcher im letzten Jahre wegen schlechter Aufführung bestraft und mit Ausweisung bedroht ist, Württemberg den, welcher im letzten Jahre mit Entlassung bedroht ist oder sich ein von niedriger und gemeiner Gesinnung zeugendes Vergehen hat zu Schulden kommen lassen, Hannover den, welcher durch „Unsittlichkeit, fehlervolles Betragen, Mangel an Selbstthätigkeit und Unfleiß eine bedenkliche Unreife seines Charakters bekundet“ hat. Oesterreich will im Erlaß vom 7. Febr. 1856 den Schüler, der im letzten Semester ein Zeugnis zweiter Classe erhalten, in der Regel auf ein weiteres Schuljahr zurückgestellt sehen. Wären die Gymnasien sich ihres Charakters als Erziehungsanstalten bewußt, so dürften sie ohne schwere Schädigung ihres Ansehens auf den Anspruch nicht verzichten, dem von ihnen trotz aller ihrer nachweisbaren Bemühungen um seine Besserung noch als sittlich unreif bezeichneten Jüngling die Zulassung zur M.-Pr., d. h. im Falle des Bestehens den Freibrief zur Universität verweigern zu dürfen. Wo man ihnen die Berechtigung dazu abspricht, läßt sich das kaum anders als aus dem Mistrauen erklären, ob sie als die heiligste Aufgabe der Schule erkennen, in ihren Zöglingen ein inneres Leben zu erzeugen durch Erregung aller geistigen Kräfte, durch Erweckung aller edlen Gefühle, durch Läuterung des Willens und Heiligung des Herzens, aus dem Zweifel, ob die Lehrercollegien dermalen wirklich noch befähigt genug seien, eine vollständige und nach

allen Seiten gerechte, objective Würdigung desjenigen, was zur sittlichen Reife eines Schülers gehört, eintreten zu lassen. Die Definition derselben dahin, daß der Schüler „diejenige sittliche Festigkeit gewonnen habe, um eine ernste und ernsthafte Lebensrichtung, verbunden mit einer geregelten wissenschaftlichen Thätigkeit einzuhalten," kann zu strenge erscheinen, aber der Oberstudienrath, welcher diese gegeben, hat sich angelegen sein lassen, weitere Kriterien aufzustellen, und vertraut mit Recht, daß kundige Lehrer durch mehrjährige Beobachtung Gelegenheit finden, sich über die Lauterkeit der Gesinnung, den Ernst der Haltung, die Richtung des Strebens ein Urtheil zu bilden, namentlich auch die Art des Fleißes (so auch Gurlitt S. 377) und den gesammten Verlauf der geistigen und sittlichen Entwicklung in Betracht zu ziehen. Die Lehrer müßen doch beurtheilen können, ob die Erziehung zu guter Sitte, Gehorsam, Fleiß, freier Selbstthätigkeit und sittlicher Willenskraft von Erfolg gewesen und von welchem. Wenn Oesterreich und Preußen die Zeit des ganzen Schulbesuchs zur Grundlage des Urtheils über sittliche Reife machen, so darf das nicht so gedeutet werden, als wenn ein Vergehen aus früheren Jahren gegen die Schulordnung u. s. w. auf das Sittenzeugnis beim Abgange noch influenziren müßte, was durchaus unpädagogisch wäre. Insofern bedarf es kaum der Einschränkung in Anhalt „während des Aufenthalts in Prima und Secunda" und in Nassau „während der letzten beiden Jahre." Jünglinge, welche voraussichtlich die akademische Freiheit misbrauchen, der Universität zum Nachtheil, der Schule zur Unehre, den Eltern zum Kummer gereichen werden, zurückzuweisen, erachten wir für eine heilige Pflicht der Schule, deren schwere Ausübung Unterstützung verdient, nicht Hindernisse. Vergl Seebode S. 24—28. Den Einwand Wendts S. 709, daß solchergestalt die Gymnasialabiturienten strenger als die Privatisten beurtheilt würden, können wir nicht gelten lassen. Die preuß. C.-Verf. von 1851 (Stiehl 1863 S. 485), daß das Semester, in welchem ein Schüler von einer Anstalt im Disciplinarwege entfernt worden sei, oder sich um einer Schulstrafe zu entgehen entfernt habe, demselben bei der Berechnung des Primacursus nicht zählen solle, legt zwar eine Strafe auf solch ein Vergehen, das die Entfernung veranlaßte, ist aber zu glimpflich, ähnlich wie die Bestrafung „grober Vergehen nach der Prüfung" mit Notiz im M.-Z. oder Ausschluß von der feierlichen Entlassung (Hannover 1829) oder gar mit stiller Entfernung d. h. Beförderung auf die Universität (Schwerin 1833). Baden macht richtiger die Zulassung des wegen schlechter Aufführung Ausgewiesenen und aus dem Privatstudium sich Meldenden von der Entscheidung der Oberstudienbehörde abhängig nach Erwägung der Ursachen der Ausweisung und des für die spätere Zeit beigebrachten Sittenzeugnisses.

Die Zulassung der sogenannten Privatisten und aller, welche den regelmäßigen Schulcursus nicht absolvirt haben, muß an ein bestimmtes Lebensjahr geknüpft sein. Oesterreich läßt dieselben am Ende des Schuljahrs zu, in welchem sie beim ununterbrochenen Besuche einer öffentlichen Anstalt in der Regel absolvirt haben würden, d. h. dort nur nach vollendetem 18. Lebensjahre, Nassau aus gleichem Grunde nach vollendetem 19. Ausnahmen können von der Oberschulbehörde natürlich gestattet werden, wie z. B. in Preußen nur dem Ministerium die Befugnis seit 1851 zusteht, Schüler, die aus der Secunda ausgetreten sind und seitdem noch nicht zwei Jahre lang Privatunterricht empfangen haben, zur M.-Pr. zuzulassen. Das häufige Streben der Eltern, daß ihre Söhne die Studien so rasch wie möglich vollenden, setzt beim häuslichen Unterrichte besonders die besser talentirten Köpfe der Gefahr aus, eine gleichsam treibhausmäßige Uebereilung ihrer Bildung zu erleiden, deren Mängel mit Evidenz zu constatiren, einer Prüfung die Mittel nicht leicht zu Gebote stehen. Der Weg, auf welchem ein Schüler zu seiner Bildung gelangt, leistet meistens größere Bürgschaft für die Gediegenheit derselben als eine Prüfung. Vergl. Oesterreich. Organisationsentwurf S. 12. Das ist auch der Grund, weshalb mit Bestimmtheit überall auf möglichst vollständige Absolvirung des Primacursus gedrungen

wird, wie schon Gurlitt S. 379 that, sogar eine dreijährige Benutzung des Unterrichts in der obersten Classe empfehlend, und Braniß (s. Wiese S. 343), und in Strelitz und Oldenburg vorgeschrieben ist. Vergl. Mützell S. 350, Köpke in Mützell 1853 S. 754. Scheibert in Magers Revue 1850 Oct. S. 318 hält das mit Recht für ein erfreuendes Zeichen einer Umkehr auf pädagogisch-didaktischem Gebiete. So kommt eine Ruhe in die jungen Gemüther, so wird die Wissensrennbahn und das Wissensjagen der Lehrer und Schüler in ein wohlthuendes Schulwandeln und Schulleben umgestaltet. Kein Unterricht, keine Methodik, kein Drillsystem, kein Stacheln durch Ehrgefühl, kein Propfen und Stopfen und Reizen und Füttern mit hohen und tiefen Gedanken kann die geistige Entwicklung beschleunigen. Die Bildung darf man nicht nach einem bloßen Wissen abmessen wollen, das in der Prüfung aufgewiesen werden kann. Um solch ein bis zur Prüfung ausreichendes Wissen zu Stande zu bringen, dazu bedarf es nach dem von Lott in Oestr. G.-Ztg. 1857 XI S. 850 angegebenen Recepte allerdings oft nur geringer Zeit.

Ob ein achtjähriger Cursus für die Gymnasien genüge, wie Scheibert a. a. O. S. 327 meint, auf diese Frage kann hier nicht eingegangen werden, noch weniger auf die Lösung des Räthsels, daß in den Regulativen für die M.-Pr. der in einem achtjährigen Cursus bei einem geringen Maß von wöchentlichen Lehrstunden geschulten Prüflinge so ziemlich dieselben Forderungen aufgestellt werden, wie in denjenigen, welche einen neunjährigen Gymnasialcursus mit fast um ein Drittheil mehr wöchentlichen Lehrstunden zur Basis ihrer Forderungen nehmen. Thatsache ist, daß in Preußen der mittlere Durchschnitt des Lebensalters der Abiturienten das 19.—21. Lebensjahr ist, in Süddeutschland dagegen das 18.—19. Wir halten aus innigster Ueberzeugung an dem neunjährigen Cursus der Gymnasien fest, für dessen Einführung in Nassau seit 1846 wir mit erfahrenen Schulmännern thätig gewesen sind, dessen Beibehaltung wir auch allen Mahnungen aus der Ständeversammlung gegenüber bisher erreicht haben. Wir finden es auch begreiflich, daß die Staaten mit neunjährigem Gymnasialcursus den in Staaten mit achtjährigem Gymnasialcursus erworbenen M.-Z. nicht dieselben Berechtigungen zuerkennen, welche sie an die Erwerbung eines M.-Z. bei ihren Gymnasien knüpfen. Preußen behält sich für alle derartigen Fälle besondere Entschließung vor, die in den anderweit bekannten Zuständen des betr. Gymnasiums ihre Unterlage findet. Vergl. Stiehl Centralblatt 1863 S. 263.

Die Zulassung der Privatisten zur M.-Pr. muß ausschließlich von der Oberschulbehörde abhängen (so in Preußen 1856, Holstein 1857 § 2, Sachsen 1851 Verf. vom 28. Febr. und in Nassau 1852) und darf nicht erfolgen, wenn durch die vorgelegten Documente nicht die gesetzlichen Bedingungen der Zulassung nachgewiesen sind oder aus denselben hervorgeht, daß es dem Bittsteller an der Möglichkeit, sich die erforderlichen Kenntnisse zu verschaffen, gebrach oder daß gegen seine Zulassung zu höhern Studien sittliche Bedenken obwalten. Württemberg verlangt ein versiegeltes Zeugnis des Ortsgeistlichen und der Lehrer, ob der Bittsteller für sittlich reif gelten könne. Das reicht in gewöhnlichen Fällen vollständig aus. Daß alle diese Prüflinge nicht einem Gymnasium (wo die Privatisten alljährlich sich an den Prüfungen der öffentlichen Anstalten betheiligen, wie in Oesterreich, kann das freilich geschehen), sondern der Centralprüfungsbehörde an der Universität überwiesen werden sollen, davon sogleich. Will man das nicht, so darf man wenigstens solchen Individuen die Wahl des Gymnasiums nicht überlassen, vergl. Landfermann S. 46, wie Oesterreich, Preußen und Nassau mit Recht nicht mehr thun, und zwar durch schlimme Erfahrungen gewitzigt.

21. An die Frage: wo soll geprüft werden, am Gymnasium, an der Universität oder alle Abiturienten eines Bezirks in einer Centralprüfung? knüpft sich die weitere im Interesse der Ordnung der Anstalten aufzuwerfende: wie oft? Wir halten es für recht und billig, daß alle Schüler, welche den vorgeschriebenen Primacursus des Gymnasiums absolvirt haben und auf ihre Bitte zur

M.-Pr. zugelassen werden, diese an der von ihnen bisher besuchten Anstalt erstehen können, also vor einem Prüfungscollegium, das aus ihren bisherigen Lehrern besteht. Aber jedes Gymnasium soll nur zu einer solchen M.-Pr. im Jahre verpflichtet sein. Vergl. § 12. Für alle, welche in dieser Prüfung nicht bestanden und auf die Wiederkehr der regelmäßigen M.-Pr. nicht warten wollen, für alle, welche trotz des ihnen ertheilten Abraths ihrer Lehrer die Zulassung nach vollendetem Primacursus verlangen, imgleichen für alle, die den regelmäßigen Cursus ohne nöthigende Umstände unterbrochen oder sich überhaupt durch Privatstudium vorgebildet haben, wird halbjährlich an einer oder zwei bestimmten Universitäten innerhalb der Ferien eine M.-Pr. vor einer stehenden Centralprüfungscommission gehalten, welche gebildet wird aus Professoren der Universität und Gymnasialdirectoren oder Lehrern, seis der Universitätsstadt oder des Universitätssprengels, und geleitet wird von einem Commissarius, der bei den regelmäßigen M.-Pr. an den Gymnasien den Vorsitz zu führen pflegt. Das für die Zulassung zu dieser M.-Pr. zu zahlende Honorar muß die Kosten dieser Einrichtung decken und den Mitgliedern der Commission eine der Mühewaltung entsprechende Belohnung sichern. Wir wissen wohl, daß in Preußen die sog. gemischten Prüfungscommissionen an den Universitäten 1817 aufgelöst wurden und daß seit 1834 auch nicht mehr bei den wissenschaftlichen Pr.-C. die M.-Pr. gemacht werden kann, dennoch entscheiden wir uns für eine solche in der obigen Begrenzung, da die Nachtheile hier nicht zu befürchten sind, welche sich in Preußen an diese Einrichtung damals knüpfen mußten. Man soll nicht den Gymnasien, welche die Prüfung der Externen sogar „von ihren Abiturienten abgesondert" anzustellen haben, so vielfache Störungen auflegen.

Der Vorschlag, sämmtliche Abiturienten eines Landes oder einer Provinz an einem und demselben Orte einer und derselben Prüfungscommission zu einer Centralprüfung hinzuweisen, kann von uns nicht adoptirt werden. Nur Württemberg hat diese Einrichtung innerhalb des deutschen Gebiets und zwar seit langer Zeit und hat dieselbe, welche 1850 bedeutend modificirt worden war, trotz des Votums der Abgeordnetenkammer vom 10. März 1852 beibehalten, obwohl letzteres dahin gieng, die Einrichtung von 1850 sobald immer thunlich außer Wirksamkeit zu setzen und an die Stelle derselben M.-Pr. an den Landesgymnasien unter Aufsicht und Leitung studienräthlicher Commissäre treten zu lassen. Sie soll für alle vom Gymnasium regelmäßig abgehenden Schüler, welche ein Urtheil ihrer bisherigen Lehrer über intellectuelle und sittliche Reife beibringen, den Charakter einer summarischen Revision des von den betr. Lehrerconventen über die Reife des Zöglings abgegebenen Urtheils haben, dagegen für alle Privatisten in einer besonderen Section eingehender und umfassender behandelt werden. Für diese auch in Frankreich bestehende Einrichtung ist zuletzt aufgetreten Hochegger in der Oestr. G.-Ztg. 1863 S. 684 ff., sowie S. 760 ff., welcher dieselbe in Oestreich eingeführt zu sehen wünscht „zur Gewähr gleichmäßiger Beurtheilung nach den Vorschriften des Gesetzes und zum mächtigen Sporne des Wetteifers für die einzelnen Lehranstalten." Er constatirt dort die Thatsache, daß noch acht Gymnasien zur Universität entlassen, ohne daß ein Lehrer derselben die Lehramtsprüfung bestanden, weist statistisch S. 771 nach, wie der Maßstab so verschieden sei und wie das Zeugnis der Reife mit Auszeichnung, an welches große Vorrechte geknüpft seien, sich zu dem einfachen Zeugnis in den verschiedenen Kronländern zwischen 1:3 und 1:10 verhalte, so daß das Prädicat ausgezeichnet unmöglich in gleicher Bedeutung gebraucht sein könne. Wir entschuldigen bei einem treu und redlich strebenden Lehrer diese Rivalität, zumal er gleichsam als Vertreter seiner streng gesetzlich geprüften Schüler auftritt und Schulrath Wilhelm dort S. 766 selbst eingestehen muß, daß „unzeitiges Mitleid, Ansprüche, als ob Reichthum und Stellung über das Gesetz giengen, das Urtheil über die Leistungen hinter die Grenze zuläßlicher Rücksicht oft zurücktreten ließen." Wir müßen auch anerkennen, daß eine derartige Einrichtung die Anlegung eines und desselben Maßstabes an alle Abiturienten aller Gymnasien besser sichert, voraus-

gesetzt daß für eine solche umfangreiche Prüfung die ausreichende Zeit und ausreichende Lehrerkräfte gefunden werden können, verwerfen sie aber dennoch, einmal weil sie einen Nebenzweck der M.-Pr. zum Hauptzwecke erhebt, sodann weil sie das Hauptgewicht auf die Prüfung legen und diese von Examinatoren ausgehen muß, welche den Schülern bisher unbekannt gewesen sind, wodurch sich das „höchste Recht" so leicht zur höchsten Ungerechtigkeit stempelt und die Schüler für die Sünden büßen müßen, welche von ihren Lehrern begangen sind. Mag der Staat, zumal wenn rivalisirende Anstalten darum in Hinweis auf laxe Zustände bitten müßen, eine solche Centralprüfung von Zeit zu Zeit zu dem Ende eintreten lassen, um die Zielleistungen seiner Anstalten übersichtlich kennen zu lernen, gleichsam eine Superrevision vorzunehmen, zu welcher es freilich nicht der Herbeiziehung aller Abiturienten von jeder Anstalt bedürfen würde: der Zuspruch der Reife für die Universität muß jedem Gymnasium als das vornehmlichste Attribut seiner Selbständigkeit verbleiben. Das ist auch Mützells Ansicht S. 339. *)

22. Die nächste Frage heißt: von wem soll geprüft werden? Wer bildet die Prüfungscommission? Welche Befugnisse haben deren Mitglieder? In Preußen sitzt seit 1834 in der Pr.-C. der Director, die Lehrer des Gymnasiums, welche den Unterricht in der obersten Classe besorgen, ein Mitglied des Ephorats, Scholarchats oder Curatoriums bei den Gymnasien, eventuell der königl. Compatronats-Commissarius, endlich der den Vorsitz führende und die Prüfung leitende Commissarius des Provincialschulcollegiums. Bei solch einer Zusammensetzung können die Befugnisse der Mitglieder nicht gleich sein. Activ prüfen darf nach unserer Meinung nur, wer den laufenden Cursus der Prima in dem betr. Prüfungsgegenstande besorgt: eine Forderung, welche schon Gurlitt S. 374 aufstellt und also motivirt: „Einmal müßen die Lehrer wissen, was sie ihren Lehrlingen während der Schuljahre vorgetragen haben; Kenntnisse aber, die nicht öffentlich gelehrt sind, voraussetzen zu wollen, würde eine unbillige Forderung sein. Sodann ist es auch in Absicht auf die Methode für die Examinanden nicht gleichgültig, ob sie von Lehrern examinirt werden, mit denen sie täglich umgehen, oder von Männern, die ihnen fremd sind. Da die Methode dieser von derjenigen, nach welcher sie bisher unterrichtet sind, ganz verschieden sein kann, so können die Jünglinge leicht behindert werden, sich ganz nach dem Umfange und Gehalt ihrer Kenntnisse zu zeigen und mithin unrichtig beurtheilt werden. Denn es gehört schon viel Gewandtheit des Geistes dazu, sich dem Ideengange und der Unterrichtsmethode eines jeglichen, der uns fremd ist, fügen zu können." Wir haben dem nichts hinzuzusetzen. Roths Standpunct S. 252, daß beinahe nothwendig sei, zu Examinatoren nicht die bisherigen Lehrer zu nehmen, weil die M.-Pr. auch und zwar vornehmlich eine Prüfung der betreffenden Lehrer, nämlich ihrer Unterrichtsweise sein solle, ist nicht der unsrige, wie er auch in Eos II S. 568 verworfen wird. Nur wenn der bisherige Lehrer der Examinator ist, wird der Schüler geschützt gegen ungerechte Beurtheilung und Behandlung. Findet das Collegium, daß das von dem Examinator eingehaltene Verfahren unrichtig, daß sein Maßstab zu niedrig sei, so mag es das pro futuro abstellen: nimmermehr dürfen darunter die gerade in der Prüfung schwitzenden Schüler leiden, wenn es ein Misgriff gewesen ist, den Unterricht dem betreffenden Examinator anzuvertrauen. Man giebt sonst dem unterrichtlich mishandelten Schüler noch obendrein einen Fußtritt. Vergl. Landfermann S. 39. Um dieses Schutzes willen muß auch der bisherige Lehrer allein das Recht haben, für die schriftliche und mündliche Prüfung die Aufgaben zu stellen, nicht der Commissär. Will man diesem dies Recht zusprechen, so tritt der Nebenzweck der M.-Pr. wieder in den Vordergrund, oder es tritt ein Mistrauen in die Rechtlichkeit des Lehrers zu Tage, das in der Regel doch ebenso ungerechtfertigt ist, wie dasjenige, welches dem Lehrer verbietet, einen Prüfling zu examiniren, dem er in dem der M.-Pr. zunächst vorangehenden Jahre in dem betreffenden Fache

*) Wir verweisen auf den Artikel Württemberg. D. Red.

Privatunterricht gegeben (Kurhessen). Der Commissär muß allerdings verlangen können, daß ihm mehrere Aufgaben zur Auswahl vorgelegt werden sowohl für die schriftliche (vergl. § 25) wie für die mündliche Prüfung, er darf auch das Recht haben, unter Verwerfung derselben sich über eine neue mit dem Examinator zu verständigen, aber nimmermehr mögen wir ihm die Befugnis, wie in Preußen, Darmstadt und Oesterreich, zugestehen, selbst nach Belieben ein Prüfungsthema zu bestimmen, was ohnehin den Examinator in große Verlegenheit bringen kann, zumal in wissenschaftlichen umfangreichen Gebieten, oder selbst zu prüfen oder gar einen beliebigen andern Examinator hinzustellen, weil dies alles die dem Schüler und dem Lehrer schuldige Rücksicht verletzt. Das schließt nicht aus, daß er „in einer das Ansehen des Lehrers gebührend berücksichtigenden Weise" (Oesterreich) einzelne Fragen selbst an die Prüflinge während der Prüfung richte, wozu auch der Correferent (§ 12) berechtigt sein muß, während die sonst anwesenden Collegen des Examinators, wenn nicht Verlegenheiten aller Art entstehen sollen, diese Befugnis nicht ansprechen dürfen; hat ja der Commissär der Prüfung überhaupt die ihm nöthig scheinende Richtung und Ausdehnung zu geben. Er sowohl wie die anwesenden stimmberechtigten Lehrer müßen aber das Recht haben, die Vervollständigung des bisher gewonnenen Resultats der Prüfung durch Fortsetzung derselben zu verlangen und dabei dem Examinator die Puncte zu bezeichnen, auf deren Ermittlung sich die Fortsetzung richten soll. Vergl. § 26.

Wie zur Prädicirung der Leistungen in jedem zur Prüfung gezogenen Fache eigentlich nur derjenige befähigt sein kann, welcher einmal dies Fach in dem Primacursus gelehrt und absolvirt hat, ebenso soll nur ein solcher dazu berechtigt sein. Gerade deshalb nehmen wir zu den stimmberechtigten Mitgliedern der Pr.-C. nicht bloß die Lehrer, welche gerade den Cursus in Prima besorgen, sondern alle, die denselben früher schon einmal besorgt haben. Am besten ist es, wenn aus ihnen die Prüfungsgruppe für das betr. Fach gebildet werden kann (vergl. §. 12) mit dem Rechte der Prädicirung der Leistungen darin. S. das Weitere bei Firnhaber S. 55. Ebenso berechtigt muß zur Stimmabgabe Commissarius und Director sein, denn es muß bei ihnen unterstellt werden, daß sie sich dazu die Befähigung erworben haben. Daß der außerhalb des Lehrercollegiums stehende Religionslehrer nach den von uns angenommenen Grundsätzen nur für die Schüler seiner Confession stimmberechtigt auftreten könne, erscheint selbstverständlich. Wenn aber alle Lehrer für alle Prüfungsgegenstände Stimmrecht haben, so kann der Religionslehrer von dieser Berechtigung schwerlich ohne Nachtheil für seine Auctorität ausgeschlossen werden, zumal derselbe generell dazu nicht weniger befähigt sein möchte, als andere Lehrer, welche das betreffende Fach nie gelehrt haben.

Stimmberechtigt für die Leistungen in einem Fache sind also nur die Mitglieder der betr. Gruppe nebst Director und Commissär. Wo die Instruction in die Pr.-C. alle Professoren der Anstalt (Nassau), alle in den ersten Classen in Sprachen und Wissenschaften unterrichtenden Lehrer (Hannover), alle definitiv angestellten Lehrer, welche in irgend einem der Prüfungsgegenstände in den beiden obersten Classen Unterricht zu ertheilen haben (Coburg), alle durch Universitätsstudium zu ihrem Amte befähigten Lehrer der Anstalt (Schwerin) mit Stimmrecht in allen Fragen eintreten läßt, da ist eine allseitig gerechte Beurtheilung und Prädicirung nicht sicher. Sie mögen dem Acte der Prüfung beiwohnen, auch der Schlußconferenz über Reife und Unreife, wie die Vertreter des Scholarchats rc. in Preußen, drei vom Ministerium auf unbestimmte Zeit ernannte sachkundige Männer in Meiningen: wer nicht Mitglied einer Gruppe ist, darf nur eine berathende Stimme beanspruchen. Seine Assistenz hat mehr den Zweck, den gesetzlichen Verlauf des Prüfungsacts mit zu überwachen, und sein Interesse an der Anstalt zu bethätigen. Vgl. Mützell S. 342, Krüger S. 654. Ohne diese Einschränkung ist ohnehin den weitläufigsten Debatten Thor und Thür geöffnet. Wir begreifen nach kurzem Schuldienste in Hannover, weshalb die dortige Schulconferenz von 1848 die Scholarchen aus der Pr.-C. fort haben wollte (Mützell 1840 S. 173). Wir

billigen es ebenso, daß der Antrag der Provincialsynode in Rheinland-Westfalen, ein Mitglied des moderamen der betreffenden Kreissynode mit Sitz und Stimme an den M.-Pr. theilnehmen zu lassen, in limine 1854 vom Oberkirchenrathe abgewiesen worden ist. Sollte dagegen ein Universitätslehrer (vgl. §. 16) der M.-Pr. anwohnen, so würde demselben nach Umständen dieselbe Befugnis wie dem Commissarius und Director rücksichtlich der Stimmabgabe eingeräumt werden können.

Von den Befugnissen der Pr.-C. bei Zuerkennung der Reife s. §. 28.

23. Wir kommen jetzt zu der wichtigeren Frage: in was soll geprüft werden d. h. in welchen Gegenständen und in welchem Umfange? Die Reglements zeigen hierin mancherlei Verschiedenheit, obwohl die deutschen Gymnasien doch so ziemlich dieselben Unterrichtsfächer haben. Nur Oesterreich zieht alle Lehrgegenstände der Prima zur Prüfung, doch „unterbleibt noch die Prüfung in der philosophischen Propädeutik" s. o. S. 456. Sonst ist eine Uebereinstimmung der Reglements nur in den beiden altclassischen Sprachen, der Mathematik, der Geschichte und dem Deutschen. Französisch läßt Württemberg und Kurhessen (1857) fallen, doch läßt ersteres dasselbe eintreten für Cameralisten 2c.; Physik und Naturbeschreibung Preußen, Württemberg, Detmold, Kurhessen, Nassau; philosophische Propädeutik Preußen, Nassau, Württemberg (vgl. darüber Bonitz in Zeitschr. für Oestr. Gymnasien 1855 S. 354); deutsche Literaturgeschichte Preußen, Nassau, Württemberg; Religion, in Preußen seit 1812 facultativ, seit 1834 wieder obligatorisch zur Prüfung gezogen und trotz vieler Stimmen (s. Circ.-Verf. von 1837 S. 33) bisher beibehalten, ist in Württemberg (1850) bei der Centralprüfung, sowie in Nassau (1852) und Kurhessen (1858) nicht unter den Prüfungsgegenständen, wie denn für die Beseitigung dieses Prüfungsgegenstandes sich ausgesprochen haben Linde, der Unterricht im Großh. Hessen S. 261, Roth Kl. Schr. II S. 117, Krüger S. 660, Landfermann S. 42, Kramer Bd. III S. 196, Hochegger und Schulrath Wilhelm in Oestr. G.-Z. 1863 IX und X, für dessen Beibehaltung Dietsch in Jahrb. 1859, 80 S. 179, Wiese oben S. 353, Bouterweck „über den Unterr. in d. Relig. auf evang. Gymn." und gleich entschieden unter Hinweis auf England die Berliner Blätter für Schule und Erziehung 1861, S. 92. Die Prüfung im Englischen ist in Lippe und Hannover facultativ, dagegen ausdrücklich in Preußen untersagt 1858. In Geographie wird in Preußen in Verbindung mit Geschichte geprüft, Hannover schwächt das schon ab durch den Ausdruck „mit gelegentlichem Hinblick auf Geographie", Bayern läßt sie wie Nassau und Württemberg ganz fallen. So wie die Sache jetzt auf den meisten Gymnasien steht, klingt es fast wie Ironie, wenn von den Abiturienten gewiße geographische Kenntnisse gefordert werden. Vergl. Jahrb. für Phil. und Päd. 1866, 94 S. 390. Hebräisch als obligatorisch für Theologen und Philologen ziehen Preußen, Hannover, Nassau, nicht aber Bayern und Oesterreich zur Prüfung.

Auch rücksichtlich des Umfangs der Prüfung in den einzelnen Fächern herrscht große Verschiedenheit. Oesterreich und Bayern lassen z. B. in der Religionslehre und Geschichte schriftlich und mündlich prüfen, Preußen desgleichen in Westfalen und Rheinprovinz, während in den übrigen Provinzen darin nur mündlich geprüft wird. Jul. Schmidt in Jahn's Jahrb. 1862, 86, 3 S. 132 will darin auch schriftlich geprüft haben. In Hannover und Württemberg fällt das griechische Scriptum aus, welches auch in Preußen von 1834—1856 und zwar auf Wunsch des Justizministers Mühler cessiren mußte (s. Wiese S. 345), und wird im Griechischen überhaupt schriftlich nicht geprüft, was wir sonst nirgends gefunden haben; eine Zeitlang war in Hannover die Kenntnis der griech. Sprache für Juristen zur Erwirkung eines M.-Z. überhaupt nicht erforderlich, weshalb die Schulconferenz von 1848 auf Junghans' Antrag eine Remedur dringend anempfahl. Vgl. Mützell 1849 S. 173. Ueber Württemberg, welches für Cameralisten, Regiminalisten das Griechische nicht fordert, vgl. III S. 179. Die frühern schriftlichen Uebersetzungen nebst grammatischer Analyse aus den beiden alten Sprachen sind außer in Oesterreich jetzt wohl überall gefallen, in Nassau erst seit

1861, die aus dem Griechischen in Preußen erst seit 1856, wo dafür das griech. Exercitium wieder seine berechtigte Stelle erhielt. Der lateinische Aufsatz 1849 in Hannover auf Antrag der Schulconferenz (s. Mützell 1849 S. 173) gestrichen, ist 1861 dort wieder adoptirt, in Lippe 1856 eingeführt, in Preußen in Geltung geblieben, in Kurhessen facultativ, in Oesterreich, Bayern, Württemberg, Nassau gefallen. In Geschichte wird in Kurhessen (1844) nicht schriftlich, im Französischen seit 1856 in Preußen nicht mehr mündlich geprüft, was gerechte Bedenken bei Kühnast S. 505 hervorruft. Württemberg verlangt mit Recht dafür eine Bürgschaft, daß das Ohr für das Verständnis des fremden Idioms und für eine gute Aussprache gebildet sei. Altenburg will die ganze mündliche Prüfung auf Hebräisch und mindestens 4 Lehrfächer beschränken, vorzugsweise auf die alten Sprachen und Mathematik. Württemberg prüft in Mathematik nur schriftlich.

Nicht minder ist die Begrenzung des Prüfungsstoffs in den Sprachen und Wissenschaften verschieden, dort z. B. indem man zur mündlichen Uebersetzung aus griechischen und lateinischen Autoren früher im öffentlichen Unterrichte gelesene Stellen zuläßt oder verwirft, hier indem man z. B. in Religion nur in Bibelkunde und Unterscheidungslehren prüfen läßt, die Aufgaben aus der Mathematik genau innerhalb der Grenzen des Lehrplans halten will und jegliches Ueberschreiten verdammt, in der Geschichte aber möglichst enge Grenzen zieht. Wie Preußen noch immer mündlich „im zusammenhängenden Vortrage zu lösende Aufgaben entweder aus der griechischen oder römischen oder der deutschen Geschichte, immer aber auch aus der brandenburgisch-preußischen" verlangt, so Bayern seit 1861 schriftlich (2 Stunden) allgemeine Geschichte, soweit dieselbe in den beiden obern Lehrcursen (also zwei Jahre) vorgetragen (darunter ist die alte nicht!), mündlich nur bayrische Geschichte, welche nach dem Lehrplan in den letzten drei Jahren des Gymnasialcursus während des Sommers gelehrt wird. Nassau, das noch 1852 in Geschichte schriftlich und mündlich prüfte, begrenzte damals den Prüfungsstoff auf das Pensum der ersten 15 Monate des Primacursus, verlangt aber seit 1861 nur eine mündliche Prüfung über das Pensum des ersten Jahres der Prima. Hannover endlich beschränkt seit 1861 das Gebiet auf griechische Geschichte von 500—323, römische vom Beginn der Republik bis zum Tode des August, deutsche von Karl d. Gr. an. Mit dieser Begrenzung noch nicht zufrieden gestattet es, „um eine erfahrungsgemäß den Schülern besonders lästige nnd nachtheilige Vorbereitung noch gründlicher zu beseitigen", daß in Prima neben dem für diese Classe bestimmten Geschichtsabschnitte eine Repetition der übrigen Theile der Geschichte angestellt und daran eine Prüfung angeknüpft werde und daß das Resultat dieser in Gegenwart des Directors und zweier vom Oberschulcollegium bestimmten Lehrer zu haltenden Prüfung für die M.-Pr. gültig sein solle, sofern es den mittleren Standpunct für diesen Theil der Geschichte bezeuge. Vgl. Kohlrausch 2 S. 399. Ueber die Begrenzung des Prüfungsstoffs aus der Geschichte in Württemberg vgl. Jahns Jahrb. 1862. 86 S. 113.

Da darf man wohl fragen, nach welchen Principien erfolgt hier Ausschluß und Zulassung, Ausdehnung und Begrenzung? Hat doch Preußen, das noch 1837 den Lorinserschen Anklagen gegenüber erklärte, die Zahl der Prüfungsgegenstände nicht vermindern zu können, dieselbe 1856 ohne Anstand vermindert. Ohne Nachtheil für das Ganze, sagt Kühnast (S. 495—504), darf in der M.-Pr., die ein Abbild der Aufnahme und Verarbeitung einer Totalität von Bildungsstoffen ist, kein Glied der Unterrichtsgegenstände, welche ein organisches Ganze bilden, fehlen. Eine Ausschließung irgend eines nicht bloß indirect oder direct subsidiären Gegenstandes von der M.-Pr., zumal der mündlichen vor dem Commissär zu haltenden, muß seine im Gesammtorganismus unserer Bildung wurzelnde Berechtigung vor Lehrern und Schülern beeinträchtigen. Dem gegenüber spricht sich Campe in Jahn's Jahrb. 1861, 84 S. 359 entschieden gegen die Zuziehung aller Unterrichtsgegenstände zur Prüfung aus. Die Schule hat sich über ihre Thätigkeit auszuweisen, sagt Mützell 1859 S. 355, darum entweder in allen

Gegenständen oder doch wenigstens in denen, in welchen es vom Staate jedesmal gewünscht wird. Keiner der Hauptgegenstände des Gymnasialunterrichts darf ausgelassen werden, an denen sich der rothe Faden erkennen läßt, der sich durch unser ganzes geistiges Leben hindurchzieht. Wie, um das Gymnasium wieder aufwärts zu bringen, sagt Roth S. 251, der Unterricht in den classischen Sprachen wieder seine einzige Aufgabe werden muß, zu welcher andere Lehrfächer nur in subsidiarischem Verhältnisse stehen, so muß die Ermittlung des geistigen Gewinns, den der Schüler aus dem classischen Unterricht gezogen hat, die einzige Aufgabe der M.-Pr. werden. Die Bevorzugung des Gedächtnisses, sagt Bäumlein S. 444, ist das gemeinsame Uebel unserer Prüfungen geworden; sie muß wo sie sich findet beseitigt werden, um allen Studien ihre naturgemäße, frische, freie Entwicklung zurückzugeben. Es sind diejenigen Fächer aus der Prüfung auszuscheiden, welche ihrer Natur nach vorzugsweise Gegenstände des Gedächtnisses sind; es muß in den übrigen, die eine verschiedene Behandlung zulassen, die gedächtnismäßige Behandlung ausgeschlossen werden und die Prüfung muß vorzugsweise zu ermitteln suchen, was der Prüfling durch das im Unterricht ihm dargebotene, von ihm zu verarbeitende Material geistig geworden ist, sein Können, seine geistige Reife. Wir bekennen uns von ganzem Herzen zu diesen Worten Roths und Bäumleins.

24. Uns leitet bei der Beantwortung der Frage zunächst der von uns der M.-Pr. zugetheilte Hauptzweck. Was zur Erreichung desselben, nicht aber zur Erreichung der Nebenzwecke gefordert werden muß, gehört zu den Prüfungsgegenständen, s. § 19. Gar oft geschieht es, daß der Lehrer für sein Fach eine hervorragende Bedeutung verlangt, während er dieselbe eigentlich nur für seine Person beansprucht, wie denn gerade auf dem Gebiete der Schule bei den Einrichtungen der Neuzeit so oft mehr die persönlichen Interessen der Lehrer, als die sachlichen der Schule und zwar zum Nachtheile der letzteren gehört worden sind.

Wir haben uns mit aller Entschiedenheit bereits 1849 S. 43—47 (Quellen) dagegen ausgesprochen, daß alle Unterrichtsfächer der Prima zur Prüfung gezogen werden und verzichten hier auf Wiedergabe der dort gegebenen ausführlichen Darstellung. Dort sind bereits die Grundzüge unserer Vorschläge für sachgemäße Einrichtung der M.-Pr. gegeben, mit welchen diejenigen von Bäumlein in der Hauptsache übereinstimmen.

Nur die zur Erprobung der geistigen Reife nothwendigen Unterrichtsfächer sollen zur M.-Pr. gezogen werden. Das sind außer der Muttersprache die beiden altclassischen und die Mathematik. Wir beschränken die M.-Pr. auf diese Fächer, 1) weil dieselben nicht bloß vollständig zur Erprobung der geistigen Reife ausreichen, sondern dazu unter allen die geeignetsten sind; das bedarf für die Leser der Encyklopädie keines Beweises mehr. Auch bei den Translocationsprüfungen kann der Hauptnachdruck nur auf die Hauptgegenstände gelegt werden; 2) weil sie wegen der ihnen inwohnenden Bildungskraft und Schwierigkeit als die hervorragendsten auf allen Lehrplanen stehen und stehen müßen (vgl. Kramer in III S. 186, Wendt S. 705) und als solche überall und immer von den Schülern betrachtet werden, sowohl wegen der Länge der Zeit, welche sie dem Studium derselben zu widmen haben, da mindestens die Hälfte ihrer Schulzeit und drei Viertheile ihrer Arbeitszeit dafür beansprucht wird, als auch wegen der von ihnen leicht gefühlten Unmöglichkeit, das in diesen Gegenständen auf der Schule Versäumte je wieder einzubringen. Aus diesem Grunde muß für Theologen und Philologen das Hebräische zur M.-Pr. hinzutreten, wie Landfermann S. 25 weiter entwickelt, und zwar schriftlich und mündlich, wie Dietsch 80, 414 schließlich auch zugesteht, während Kühnast das Scriptum S. 587 streicht. Mützell S. 352 will es der Neigung des Philologen überlassen, sich am Unterricht im Hebräischen zu betheiligen. Hannover empfahl solche Betheiligung 1829, befahl sie durch die Noth gedrängt 1839 und 1846. Die historischen Wissenschaften können, von den Anfangsgründen abgesehen, noch auf der Universität begonnen und dort erst recht eigentlich ihrem ganzen Inhalte nach durchdrungen werden; 3) weil wir in einer solchen Beschränkung der M.-Pr.

ein hauptsächliches Mittel dazu erblicken, daß die Gymnasien sich ihrer natürlichen Bestimmung wieder mehr bewußt werden, nichts weiter als Vorbereitungsanstalten für die Universität zu sein, (vgl. III S. 177) und deshalb den Schwerpunct wieder auf die genannten Hauptfächer legen, welche ihrer Natur nach mehr als alle übrigen zur Vorbereitung auf die verschiedenen Wissenschaften dienen können, welche auf der Universität gelehrt werden, wie Roth S. 91—108 vortrefflich ausführt. So gewinnt man wieder die freie Bahn für Privatstudien, die Möglichkeit eines eigentlich erziehenden Unterrichts; 4) endlich weil sie, abgesehen von den neuern Sprachen, welche allerdings als Sprachen ebenfalls zur Erprobung der geistigen Reife geeignet, aber dazu nicht nöthig erscheinen, die einzigen Unterrichtsgegenstände sind, für deren Prüfung eine gedächtnismäßige Vorbereitung unmöglich ist. Hier kann ein empfangenes Material, wie es unverarbeitet im Gedächtnis aufgespeichert liegt, nicht vorgezeigt werden, sondern nur dasjenige, wobei der Geist sich theoretisch oder praktisch selbstthätig erwiesen. Nun fallen die Störungen des Lehrcursus durch unvernünftige Repetitionen weg. Vgl. Krüger S. 659. Wenn ein österr. Erlaß aus 1855 einem Objecte der M.-Pr. die entscheidende Kraft bei der Zuerkennung der Reife aus dem Grunde abspricht, weil eine zureichende Vorbereitung auf dasselbe sich vorwiegend auf das Gedächtnis stütze, so ist dieser Umstand für uns gerade entscheidend, dasselbe von der M.-Pr. ganz auszuschließen. Durch eine solche Vereinfachung werden die Störungen der Schule bedeutend ermäßigt, wird es auch ermöglicht, der M.-Pr. die volle Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen, die sie nach ihrer Bedeutung für Schüler und Schule verlangen muß, die aber jetzt so selten gefunden werden kann. Wir schließen deshalb auch die Prüfung in der Religion aus, noch mehr aber deshalb, weil dieselbe erfahrungsgemäß die Schüler um so mehr zur gedächtnismäßigen Vorbereitung treibt, als der Mangel an Religionskenntnissen in den Augen der Eltern und Mitschüler so oft gleichbedeutend gilt mit Mangel an Religion und daher ein Nichtbestehen doppelt gescheut wird, auch wenn nicht, wie einst in Bayern, damit große Nachtheile verbunden sind, oder auch in Preußen, wo (1829) wer in Religion nur mittelmäßig erlangte, Nr. I nicht erhalten konnte, wie gut auch seine wissenschaftlichen Kenntnisse befunden werden mochten. Wir fürchten nicht, den Religionsunterricht zu schädigen, wenn wir die Prüfung darin ausfallen lassen. Muß der Religionslehrer in der M.-Pr. für den Fleiß seiner Schüler ein Compelle suchen, so möge er mit sich ernstlich zu Rathe gehen, worin er fehle. Sagt man, die Schule müße durch die Herbeiziehung dieses „wesentlichsten und wichtigsten" Unterrichtsgegenstandes ein Zeugnis für die hohe Bedeutung desselben ablegen und ihren christlichen Charakter offenbaren, so bedauern wir erstens die Anstalt, deren christlicher Charakter den Händen des Religionslehrers anvertraut ist, statt daß von allen Lehrern die ethische durch das Gewissen an Gott geknüpfte Gesinnung als der Brunnquell aller Humanität (Hundeshagen) gepflegt wird, sodann aber müßte die Folge einer solchen Auffassung sein, daß man jedem Abiturienten die Reife versagte, der in der Religionsprüfung nicht genügte. Soweit versteigt sich kein Reglement, wohl aber oft der Wunsch des Religionslehrers, als ob „theologische Gelehrsamkeit, Blicke in die Geheimnisse des Gottesreichs, Belesenheit in der Schrift, welche in der M.-Pr. aufgewiesen wird, die feste dauernde Richtung der Herzen auf Gott, die bewußte auf Principien gegründete Sittlichkeit ersetzen könnte" (Jahn's Jahrbb. 1864, 90, 2). Religion als Sache des Gewissens und tief innerster Ueberzeugung kann nicht in einer Prüfung erprobt werden, in ihren Aeußerungen aber muß sie schon bei der Beurtheilung der sittlichen Reife ihre Würdigung finden. Vgl. Kramer in Band III S. 181, Heiland ebendas. S. 205.

Auch der Lehrer der Geschichte — ich darf aus langer Erfahrung reden — und derjenige der Physik bedürfen wegen des Stoffs, den sie behandeln, kein Compelle für den Fleiß ihrer Schüler aus der M.-Pr., aber freilich darf der Geschichtslehrer dann kein Compendienreiter sein oder für jede Lehrstunde seinen Lehrstoff erst selbst lernen müßen. Gerade bei dem Geschichtsexamen müßen die Schüler so oft für die Sünden ihrer Lehrer büßen, zu denen ich

namentlich zähle die Unterlassung zahlreicher ineinandergreifender Repetitionen nach bestimmten vorher aufgestellten Gesichtspuncten, die in dem Primacursus dem Geschichtsvortrage erst die rechte Bedeutung und anziehende Kraft geben. Dazu sind allerdings nur ihres Stoffs vollständig mächtige Lehrer fähig, nicht solche, deren Unkenntnis bei jeder Zwischenfrage des Schülers an den Pranger gestellt wird. In den zur Prüfung kommenden wissenschaftlichen Gegenständen sollte übrigens nie nach etwas anderem gefragt werden, als was im Laufe des Primacursus zur wirklich eingehenden Behandlung gekommen ist, es sei denn, daß dabei ein Zurückgreifen auf Früheres unumgänglich nothwendig wird.

Was zur Prüfung kommt, muß schriftlich und mündlich, und zwar mit allem Ernste geprüft werden, denn beide Theile der Prüfung ergänzen sich gegenseitig und geben gemeinsam erst ein vollständiges Bild von dem Kenntnisstand des Prüflings. Dem deutschen Aufsatz stelle ich einen mündlichen zusammenhängenden Vortrag gegenüber, zu welchem die mündliche Prüfung Gelegenheit geben muß, abgesehen davon, daß der mündliche Ausdruck des Prüflings während der ganzen Prüfung, namentlich auch bei der Uebersetzung aus einer fremden Sprache, der Beurtheilung anheimfällt. Im Lateinischen und Griechischen werden schriftliche Uebersetzungen aus der Muttersprache verlangt, welche ein so sicheres Prüfungsmittel über die erlangten Kenntnisse in den Sprachen abgeben, daß wir, wenn wir die Zeit dafür fänden, auch einer mündlichen Uebersetzung nicht entgegen sein würden. In dem Maße, als die der fremden Sprache eigenen Geistesformen uns vertraut geworden sind, in dem Maße wird der Gebrauch dieser Sprache uns leichter und gewandter werden. Das Wochenexercitium gerade auf der obersten Stufe unter Zugrundlegung eines echt deutschen Stoffes bezeichnet Heiland in Mützell 1854 S. 281 ganz unserer Erfahrung entsprechend als den untrüglichsten Prüfstein der sprachlichen Bildung. Hierauf giebt es keine andere Vorbereitung als gründliches längere Zeit fortgesetztes innerlich aneignendes Sprachstudium, wie Bäumlein S. 445 sagt. Wir können deshalb auch nicht auf das griech. Exercitium verzichten (Kühnast S. 600 behandelt die Zulassung als offene Frage, Wendt S. 700 misbilligt, daß die L.-Schulconferenz es ausgeschlossen), noch weniger auf das lateinische und gestatten zur Ausarbeitung beider weder Grammatik noch Lexikon, eher, wie Bayern und Nassau ausdrücklich thun, einige nothwendig scheinende Vocabeln. Vgl. oben § 10. Die Schwierigkeit der Aufgaben dazu bemißt sich nach dem in Prima gebrauchten Uebungsbuche, aber sie sollen größeren Umfangs sein und namentlich die zum Latein ein wirklich in der Muttersprache geschriebener, nicht ausdrücklich zum Behufe der Uebersetzung abgefaßter Aufsatz, der sich durch seinen Gedankeninhalt zur Uebertragung eignet. Die Nothwendigkeit von Rügen, wie solche bei Stiehl Centralbl. 1863 S. 481 vorkommen, zeigt, daß dieser Uebung noch immer nicht der nöthige Fleiß gewidmet wird. Auch den lateinischen Aufsatz würden wir unbedingt fordern, wenn wir denselben für nothwendig zur Erprobung der Reife hielten und wenn nicht die Ausarbeitung desselben erfahrungsgemäß dem Mittelschlage der Schüler die größte Noth bereitete und eben deshalb zu allerhand mehr und minder verdammenswerthen Betrügereien führte. Eingehend hat Kühnast S. 592 ff. nach Mützell S. 365 die Frage über die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit des lateinischen Aufsatzes bei der M.-Pr. besprochen und sich gegen dieselbe erklärt, wie Krüger S. 665, Wendt S. 696. Auch Madvig hat ihn in sein Regulativ nicht aufgenommen. Vgl. Köpke in Mützell 1853 S. 770. Die hannoversche Erleichterung dieser Arbeit, dadurch erstrebt, daß der Lehrer das Thema in lateinischer Sprache und eine genaue Disposition in deutscher Sprache dictiren und dann den Stoff mündlich in deutscher Sprache in solcher Weise und Fassung ausführen muß, daß die Schüler die Hauptsachen schriftlich aufzeichnen und wörtlich übersetzen können, wonach es den letzteren überlassen bleibe, ihre Arbeit mehr einer Uebersetzung anzunähern oder in freierer Gedankenbewegung auszuführen, kann trotz Kohlrauschs Befürwortung 2, S. 397 nicht gutgeheißen werden. Wenn das Gymnasium seiner Verfassung nach einen lateinischen Aufsatz als vollständig freie Arbeit nicht verlangen kann, so abstrahirt es besser so lange von dieser Forderung,

bis es sich auf den dazu ausreichenden Standpunct gebracht hat. Daß die bessern Schüler dazu befähigt sein sollen, ihre Gedanken in lateinischer Sprache schriftlich auszudrücken, eine solche Forderung kann einem Gymnasium nicht erlassen werden, ob auch mündlich, kann zweifelhaft sein. Das richtet sich mehr nach der Individualität der Lehrer, welche in der jetzigen Zeit dazu nicht mehr allgemein befähigt sind. Das Lateinsprechen als ein Kunststückchen zu bezeichnen, dessen Harmlosigkeit zu dem sittlichen Ernste der M.-Pr. wenig passe (Kühnast S. 589), ist zu stark. Am besten bleibt die Forderung facultativ. Die schriftliche mathem. Arbeit darf nicht ausfallen. Umfang und Art derselben richten sich nach der Individualität des Lehrers, aber es ist von den Stimmfähigsten eine Beschränkung der gewöhnlichen Forderungen verlangt, für welche sich auch Kühnast S. 583 unter Anführung verschiedener Regulative entschieden ausspricht. Mit welchem Rechte, wagen wir nicht zu entscheiden, seitdem wir die schwierigsten Aufgaben aus höheren Theilen der Mathematik von allen Schülern eines Lehrers in der M.-Pr. gelöst gesehen haben, schriftlich und mündlich, obwohl derselbe nie eine häusliche Arbeit für seinen Unterricht beanspruchte. Kramer hat Recht mit der Behauptung III S. 186, daß in keinem Unterrichte die persönliche Einwirkung und das pädagogische Geschick des Lehrers von so großer Bedeutung ist als in dem mathematischen. Vgl. auch Encyklopädie I. S. 857. Nach Wiese S. 354 ist es in den meisten Fällen die mathematische schriftliche Prüfung, für welche der Versuch, sich mit unerlaubten Hülfsmitteln durchzuhelfen, gemacht wird. Dem kann nur durch Minderung der Forderungen entgegengetreten werden, durch Stellung von auch für die schwächeren Abiturienten berechneten Aufgaben, die denen ganz ähnlich sind, welche im Primacursus gelöst wurden. Oesterreich verlangt, daß die mathematischen Aufgaben nicht die gedächtnismäßige Kenntnis von entlegenen Gegenständen beanspruchen, sondern die sichere Durchübung der Hauptpartieen prüfen. Bei der sprachlichen Prüfung sollen Stellen aus verschiedenen Autoren vorgelegt werden zur Uebersetzung in die Muttersprache, längere mit Umsicht ausgewählte Abschnitte. Die Uebersetzung soll im Nägelsbachischen Sinne Probe und Blüte des Verständnisses sein, dann wird sich die Erklärung auf ein Minimum reduciren können; die Stellen sollen weder im öffentlichen Unterrichte noch in geleiteter Privatlectüre vorher gelesen sein. Vgl. Roth S. 252. Gelesene Stellen mit Preußen zu gestatten, wenn die Lectüre im letzten Semester nicht stattgefunden habe, ist erfahrungsgemäß die Brücke für allerhand kleine und große Betrügereien, an denen theilzunehmen sich selbst der Lehrer nicht scheut. Es ist doch schlimm, daß 1863 (Stiehl, Centralbl. S. 482) die Rüge noch nothwendig ist, daß Abschnitte ausgewählt worden seien, welche sich unmittelbar an die öffentliche Lectüre anschlößen und wohl gar aus dem übrig gebliebenen oft nur kleinen Reste einer Schrift entnommen seien, welche eben der Schullectüre gedient habe.

Es versteht sich von selbst, daß die Beschränkung der M.-Pr. auf die 4 genannten Objecte nur bei den Prüfungen an den Gymnasien stattfinden kann, nicht bei denjenigen an den Universitäten. Denn die Kenntnisse in den zur Prüfung nicht gezogenen Lehrobjecten des Gymnasiums sollen auf Grund der bisherigen Erfahrung als Classennoten in das Zeugnis des Abiturienten niedergelegt werden; das Prüfungscollegium an der Universität hat aber diese Erfahrung nicht und die Erfahrungsprädicate entbehren bei einem aus dem Privatunterrichte kommenden Prüflinge derjenigen Geltung, welche das Zeugnis des öffentlichen Gymnasiums hat und im allgemeinen verdient. Wenn eine vollständige Unkenntnis in einzelnen Fächern, soweit dieselbe auf hartnäckigem Unfleiß oder Widersetzlichkeit gegen die Vorschriften des Lehrers beruhen sollte, bei dem Gymnasiasten ihre Würdigung unzweifelhaft schon bei der Frage findet, ob derselbe zur M.-Pr. überhaupt zuzulassen sei, — was diejenigen Lehrer doch bedenken mögen, welche glauben, des in der M.-Pr. liegenden Compelle nicht entrathen zu können —, so kann um so weniger bei den Privatisten auf die Prüfung in diesen Fächern verzichtet werden.

Soll übrigens in der Geschichte geprüft werden, so ist eine Abgrenzung des Prü-

fungsstoffs dringend nöthig (vergl. auch Heiland in Mützells Gzt. 1854 S. 283), sei es, daß man sich für die nassauische oder die hannoversche entscheiden will; nicht minder bei der Prüfung in der Physik und der deutschen Literaturgeschichte, bei welchen Fächern Nassau wie bei der Geschichte verfuhr, so lange es in denselben prüfte.

25. Es erübrigt die Frage: wie soll geprüft werden? insoweit dieselbe nicht bereits ihre Erledigung hat finden müßen, also von der äußern und innern Einrichtung der M.-Pr. Das Prüfungsgeschäft beginnt unmittelbar nach der Meldung der Schüler. Zuerst sind die zur Documentirung der geistigen Reife geeigneten schriftlichen Arbeiten größeren Umfangs, soweit solche der Correctur anheimgefallen sind, welche in der Prima sich der durch das Maturitätsregulativ vorgeschriebenen Prädicate zu bedienen hat, auch etwa von dem Prüflinge eingelieferte schriftliche Documente eines Privatstudiums je bei den verschiedenen Gruppen des Prüfungscollegiums, die deutschen Aufsätze bei allen in Circulation zu setzen. Sodann tritt die erste Conferenz ein zur Bestimmung des sittlichen und geistigen Standpuncts der Abiturienten auf Grund der bisherigen Erfahrung, weshalb zu dieser Conferenz alle Lehrer der Prima zugezogen werden müßen. Es werden nach eingehender Berathung unter Zuziehung der Zeugnisbücher der letzten Jahre, sowie der schriftlichen Schülerarbeiten ꝛc., auch der Privatnotizenbücher der Lehrer, die leider immer seltener werden, die erfahrungsmäßigen Prädicate in das für jeden Abiturienten besonders anzulegende Separatprotokoll eingetragen 1) für die sittliche, 2) für die allgemein geistige Reife, 3) für Fleiß, Aufmerksamkeit und Schulbesuch, 4) für die positiven Kenntnisse in allen in Prima gelehrten Sprachen und Wissenschaften (in den letzteren über das Pensum des laufenden Schuljahrs). Es ist sehr wichtig, dafür ein gutes Schema zu adoptiren. Das hannoversche, welches seit 1846 bei den Sprachen zwischen Exegese und Exercitium unterscheidet, ist in Nassau angenommen, damit für die Leistungen in beiden Theilen das Erfahrungsurtheil abgegeben werden kann, wodurch die schriftlichen Schülerarbeiten erst diejenige volle Geltung erhalten, die ihnen gebührt. Vgl. Krüger und Hoffmann in Mützell 1849 S. 372. Es ist anzurathen, mit der Vertheilung dieser Schemata nicht zu geizen, denn das Interesse an dem ganzen Verlaufe der M.-Pr. wird für die Mitglieder der Commission um so nachhaltiger sein, je mehr sie demselben, jeder für sich, durch Aufzeichnung der Resultate folgen können. Dann werden die Conferenzen lebendiger, wenn jeder das Substrat der Berathung vor sich liegen hat. Die Prädicate für Talent sind in Preußen seit 1856 weggefallen, was nur zu billigen. Vgl. Dietsch in Jahns Jahrbb. Bd. 82 S. 116.

Diese erste Conferenz ist für den später eintretenden Reifezuspruch sehr wichtig, da bei demselben die bisherige Erfahrung der Lehrer eine vorzügliche Stellung einnehmen soll. Ebendeshalb wird in Nassau seit 1852 darauf gehalten, daß die Erfahrungsurtheile schon vor dem Beginne der Prüfung protokollarisch niedergelegt werden, wie das auch Mützell 1859 S. 4 verlangt; das Urtheil ist dann unbefangener, als wenn es, wie in Holstein (1857), erst nach der M.-Pr. abgegeben wird; ebensowenig genügt es zu verordnen (Stiehl Centralbl. 1863 S. 84), daß vor dem Beginne der eigentlichen Prüfung nur die Prädicate für sittliche Aufführung und Fleiß zu finden seien. Welche Prädicate und wie viele vorzuschreiben, ist eine heikle Frage. Die gegen die Beschränkung derselben in Preußen auf „vorzüglich, gut, befriedigend (wofür die westfälische Directorenconferenz mit Recht, weil im gewöhnlichen Leben dies Prädicat synonym mit gut sei, hinreichend oder zur Conformität mit den Realschulen genügend verlangt, s. Stiehl Centrbl. 1862 S. 486) und nicht befriedigend“ von Campe gemachten Einwendungen, daß sie die Unbefangenheit und Lauterkeit des Urtheils gefährde und der Milde und Humanität widerstreite, halten wir für berechtigt. Eine Lücke ist namentlich zwischen genügend und nicht genügend unverkennbar, welche von der Liebe zur Wahrheit und dem Wohlwollen gegen die Zöglinge um so härter empfunden wird, wenn, wie in Preußen, der Gebrauch aller andern Prädicate bei Strafe der Zurückgabe behufs anderweiter Prädicirung verboten ist.

Wir halten es im allgemeinen für falsch und einer unrichtigen Prädicirung viel Vorschub leistend, wenn von den Prädicaten bei allen Zeugnisausstellungen der Schule nicht eben so viele über dem Mittelprädicate wie unter demselben stehen. Die Scala derselben muß stets auf eine ungerade Zahl hinauskommen. Das Prädicat genügend für Kenntnisse bezeichnet naturgemäß den Standpunct, welchen ein Schüler mit hinreichender Begabung und Anstrengung erreicht, also das Mittelgut, dem gewöhnlich die Mehrzahl der Schüler angehört, wie statistisch nachgewiesen ist. Sowie man nun mit zwei Prädicaten nach oben hin in der Regel ausreicht, mit im ganzen gut, gut, so nach unten mit im ganzen genügend, ungenügend; denn es sind doch nur Ausnahmefälle, wenn man vorzüglich, ausgezeichnet, sehr gut u. dergl. (sowie sehr ungenügend, ganz schlecht) gebrauchen muß; diese Prädicate auf die generelle Scala aufzunehmen ist daher bedenklich, vgl. Roth S. 86, da sie gar zu leicht die Schule zu der falschen Strebsamkeit anreizen, zumal in der Rivalität mit andern Schulen, das Glänzende dem Ernsten und Soliden vorzuziehen. Zur Bezeichnung der Kenntnisse reicht man also im allgemeinen mit diesen 5 Prädicaten aus, weshalb man nur so viele vorschreiben soll, ohne für Ausnahmefälle die höheren Prädicate zu untersagen, denn sie können bei der Schlußconferenz (§ 28) sehr dienlich werden. Daß Württemberg neun Prädicate zuläßt, von denen das oberste recht gut, das vorletzte mittelmäßig bis sehr mittelmäßig, das letzte sehr mittelmäßig ist, läßt sich vielleicht mit dem Zusammenflusse so vieler Schüler von verschiedenen Anstalten zu der Centralprüfung entschuldigen und mit dem Streben nach höchster Gerechtigkeit in der Abwägung der Leistungen. Ein Fall der Untüchtigkeit ist dort gar nicht vorgesehen, denn sehr mittelmäßig kann denselben doch nicht bezeichnen. (Doch! D. Red.) Ein solcher Fall ist aber doch bei Privatisten wenigstens möglich, weshalb für diese die Prädicirung nicht ausreicht. Oesterreich läßt (1866) für die Bezeichnung besonders guter Leistungen gelten die 3 Prädicate ausgezeichnet, vorzüglich, lobenswerth, sodann zur Bezeichnung der Reife befriedigend, genügend, endlich nicht genügend und ganz ungenügend. Für diese Classification fehlt uns das Verständnis, denn genügend soll als Durchschnittsnote für solche Leistungen gelten, die für ein Aufrücken in die nächst höhere Classe unbedingt gefordert werden müßen.

Für die Prädicirung des Fleißes und der sittlichen Reife sind selbst die 5 angenommenen Prädicate zu viel; uns wenigstens ist es bisher noch nicht gelungen, für die Verleihung von 5 oder gar noch mehr Prädicaten einen genügenden Maßstab zu finden oder auf Befragen zu erhalten. Es dürfte das zu den unbewußten Unwahrheiten gehören, an denen unser Schulwesen krank ist.

Hier, wo die Prädicate zum ersten Male gebraucht werden sollen, muß naturgemäß nach dem Maßstabe der Reife gefragt werden, denn die Erfahrungsurtheile sollen diesen Maßstab bereits ausschließlich ins Auge fassen. Es soll also verordnet sein, was an Kenntnissen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen als unumgängliche Bedingung der Reife gefordert wird. Zur Bezeichnung des von jedem Schüler von gewöhnlicher Begabung und gewöhnlichem Fleiße erreichbaren Kenntnisstandes in jedem Unterrichtsfache am Schluße der Prima dient in der angenommenen Scala das Prädicat genügend. Danach müßen sich die Abstufungen nach oben und unten bemessen.

Es ist nicht unsere Aufgabe, das Unterrichtsziel in jedem einzelnen Fache hier zu besprechen. Das ist in andern Artikeln der Encyklopädie sattsam geschehen. Wir haben uns nur denjenigen anzuschließen, welche in der unvernünftigen Steigerung des Maßstabes für die Reife einen Hauptnachtheil der M.-Pr. sehen und deshalb dringend zu jeder zuläßigen Minderung rathen. Was ist z. B. für ein Unfug mit der Bedeutung des deutschen Aufsatzes für die Reife getrieben worden, bis die unberechtigte Geltung desselben als eines hervorragenden Documentes der geistigen Reife und Bildung von Döderlein, Mager, Seyfert, Heiland u. a. nachgewiesen war! Außerdem soll der generelle Maßstab von dem individuellen, d. h. sich nach den Kräften des Lehrers richtenden wohl unterschieden werden, wenn man den Schülern gerecht sein will. Vgl.

Landfermann S. 39 und oben § 22. Württemberg will bei der Ertheilung des Zeugnisses über jedes Prüfungsfach nicht einen absoluten Maßstab angelegt, sondern in Betracht gezogen sehen, was ein geordneter Vorbereitungscurs bei tüchtigen Lehrkräften, mittlerer Begabung und anhaltendem Fleiß der Schüler leisten könne.

Die aufgestellten Separatprotokolle dienen der Berathung über Zulassung und Abweisung der Angemeldeten (§ 20) zur Basis und werden nebst den das Erfahrungsurtheil mitbegründenden Schülerarbeiten dem Commissär dann übersendet, wenn demselben die Themata zur schriftlichen Prüfung zur Auswahl zugehen. Aus diesen Thematen trifft der Commissär seine Wahl. Mützell will S. 363 dem Director die Auswahl gestatten, wie in Hessen und Hannover, und nur im Fall er sich nicht mit dem Aufgabensteller einigen kann, dem Commissär die Entscheidung einräumen. Wir möchten den Commissär schon bei der schriftlichen Prüfung in Mitthätigkeit ziehen, damit er die Muße habe, alle Documente zu prüfen, und auf eine relative Gleichmäßigkeit der Aufgaben von sich aus hinwirken könne. Wir suchen dadurch auch dem Unterschleif vorzubeugen, denn die von ihm gewählten Aufgaben hat er einzeln wohlversiegelt zurückzusenden. Vergl. § 10. Alle Prüflinge erhalten ein und dasselbe Thema zur Bearbeitung. Daß für den deutschen Aufsatz den Schülern mehrere zur Auswahl gegeben werden, wie Aßmann verlangt, (Scheibert in Revue 1854 S. 252 sogar für alle Prüfungsgegenstände), ist in unseren Augen zweifelhaften Werthes. Die Nöthigung, sich in ein vorgeschriebenes Thema seines Gesichtskreises hineinzuarbeiten, soll allerdings als ein wichtiges pädagogisches Zuchtmittel auf der Schule genügend geübt sein. Daß allen Anstalten eines und desselben Bezirks in einzelnen Gegenständen zeitweise vom Commissär eine und dieselbe Aufgabe zur Lösung an denselben Tagen überschickt werde „auf Vorschlag geeigneter dazu ersuchter Männer" (Dänemark), oder daß die von der einen Anstalt gestellte Aufgabe der andern zur Lösung zugehe, dient nur den Nebenzwecken der M.-Pr. und kann gegen die Schüler ungerecht werden in allen nicht sprachlichen Fächern, vergl. Schiller in Mützell 1861 S. 944, weshalb wir für dies in Nassau (1852) und Preußen (1856) gestattete, von Mützell S. 361 zugelassene Verfahren nur insoweit stimmen, daß wir dem Commissär die Befugnis einräumen, Themata zu den griechischen und lateinischen Exercitien selbst zu bestimmen. Daraus kann keine Beeinträchtigung der Lehrer und Schüler erwachsen.

Die schriftliche Prüfung tritt zur möglichst wenig störenden Zeit ein. Vergl. § 12. Ueber die Art der Ueberwachung derselben s. § 10. Die von dem das Fach in Prima vertretenden Lehrer zu besorgende Correctur der Prüfungsarbeiten muß sich unmittelbar an die Ausarbeitung derselben anschließen. Mahnungen dazu wie in Bayern 1861 oder Festsetzung eines Termins, bis zu welchem die Correctur vollendet sein müße, wie in Coburg, sogar durch den Schulrath, wie in Oesterreich, sollten nicht erst nothwendig sein. Aber freilich die größten Schächer stellen oft die schwierigsten Aufgaben zur Verdeckung ihrer Stümperei und müßen sich dann selbst vor der Correctur, noch mehr vor der Nachcorrectur des Correferenten scheuen. Die corrigirten Arbeiten circuliren mit Ausnahme des deutschen Aufsatzes zur Correctur und Prädicirung nur bei der betreffenden Prüfungsgruppe. Vergl. § 12.

Häusliche Examensarbeiten über gegebene Themata in deutscher und lateinischer Sprache kennt Eutin, auch Detmold und empfiehlt Mützell S. 364. Sie erscheinen uns überflüssig.

26. Die zweite Conferenz dient also zur Eintragung des Resultats der schriftlichen Prüfung in die Separatprotokolle und zur Berathung über etwaige bedeutende Abweichungen derselben von dem Erfahrungsprädicate. Es muß bei solchen, wenn daraus ein erhebliches Bedenken gegen die Reife erwächst, z. B. bei dem deutschen Aufsatz, auf Antrag eines Mitgliedes der Pr.-C. die Beschlußfassung gestattet sein, dem betr. Schüler eine weitere Aufgabe zur Lösung zu geben, deren Stellung dann, sowie die Beaufsichtigung bei der Ausarbeitung ausschließlich dem Director obliegt. Das für diese neue Arbeit erworbene Prädicat wird ebenfalls in das Separatprotokoll

eingetragen. So bisher in Nassau. Der in Preußen angenommene Fall, daß alle oder die meisten schriftlichen Arbeiten, entsprechend der Erfahrung, mit ungenügend prädicirt seien, ist bei uns nicht denkbar; es wäre das nur bei einem Schüler möglich, welcher auf die Abmahnung von der Prüfung nicht gehört hätte; den weisen wir der Centralprüfungscommission zu. Sonst ist die preußische Bestimmung aus 1856 ganz richtig, in solch einem Falle dem Prüflinge die Fortsetzung der M.-Pr. zu versagen.

Diese findet in der mündlichen Prüfung statt, bei welcher, wie bei den nun folgenden Conferenzen, alle Mitglieder der Pr.-C., mit und ohne Stimme, anwesend sind. Es ist der Bedeutung dieses Prüfungsactes durchaus angemessen, daß während desselben der Unterricht der Anstalt cessirt, damit sämmtliche Lehrer anwohnen können. Erfahrungsgemäß werden dazu nicht alle Lehrer durch inneres Interesse getrieben. Wohl nur deshalb hat in Preußen der betreffende Befehl trotz nachträglicher Erklärung von empfindlichen Lehrern übel vermerkt werden können. Vergl. Mützell 1849 S. 375. Bei einem echten Schulleben, welches die Betheiligung aller Lehrer verlangt, wäre das unmöglich.

Die Oeffentlichkeit der mündlichen Prüfung ist nach den bayrischen Erfahrungen (Verordnung von 1824), daß sich dieselbe durch den Zulauf eines unbestimmten gemischten Publicums nur störend erwiesen habe, womit die beim Landexamen in Württemberg gemachten übereinstimmen (s. den Art. S. 119), in Oesterreich und Bayern beschränkt auf die Zulassung der Väter und Vormünder. Hiegegen ist, wie gegen die Zulassung aller Männer von Fach, nichts einzuwenden. Es läßt sich dafür sagen, was Schmid Bd. III S. 188 Anm. für die Oeffentlichkeit der Aufnahmeprüfungen sagt. Daß die Schüler der beiden obern (Sachsen 1830) oder der obersten Classe zuhören dürfen, hat mehr gegen als für sich, es sei denn, daß der eine Theil der mündlichen Prüfung sich vollständig als Classenprüfung gestaltete (Nassau 1861) d. h. sich nur auf früher mit der ganzen Classe gelesene Autoren beschränkte z. B. auf Livius und Homer. Sonst giebt es Anlaß zu Abrichtungen, Bekrittelungen, Verdächtigungen. Auch die Zulassung von Laien von anerkannter Tüchtigkeit in solchen Fächern, die eine wissenschaftliche Vorbildung erfordern, hat ihr Misliches. Vrgl. Mützell S. 347 und 376.

Die Schulverwaltung, welche eine Gleichmäßigkeit der Beurtheilung und Prädicirung der Leistungen sowie der Forderungen an allen Gymnasien ihres Verwaltungsbezirks erstrebt, wird jeder mündlichen Prüfung wenigstens auf 2 Tage und der Schlußconferenz zwei Directoren desselben mit berathender Stimme beiwohnen lassen. Geldmittel sollten sich dafür finden lassen, ebenso die Zeit, zumal unsere mündliche Prüfung auf Uebersetzung bzw. Erklärung lateinischer und griechischer Autoren, Mathematik, eventuell Deutsch eingeschränkt wird, für keinen Abiturienten also mehr als höchstens ¾ Stunde beansprucht, meistens viel weniger, wenn Commissarius und Examinator ihre Sache richtig verstehen. Denn der Commissarius muß das Recht haben, nicht einen Prüfling, und wäre er noch so tüchtig, von der ganzen mündlichen Prüfung oder Theilen derselben zu dispensiren, wie in Preußen die Circularverfügung vom 15. Juli 1841 gestattete, wohl aber bei jedem Prüfling die Ausdehnung der Prüfung in dem Einzelfache seinerseits zu bestimmen (Meiningen, Oesterreich, Preußen, Nassau), nach Umständen auch unter Einstimmung des betreffenden Examinators ein dazu geeignetes Prüfungsfach für alle Abiturienten ganz ausfallen zu lassen (Nassau). Es setzt das eine vorhergehende Verhandlung voraus. Es sollte aber auch vor Beginn der mündlichen Prüfung der Commissarius auf Grund der bisher gewonnenen Prüfungsresultate erst eine solche mit den Lehrern pflegen, wie Oesterreich richtig verlangt.

Die Dispensation einzelner Prüflinge von der ganzen mündlichen Prüfung, welche Preußen seit 1856, Kurhessen und Coburg seit 1858 gestatten, hat abgesehen davon, daß dadurch dem Commissarius ein vorzügliches Mittel entgeht, den Abiturienten kennen zu lernen (vrgl. Kühnast S. 505), ihre großen Bedenken, einmal weil damit der eine Zweck der mündlichen Prüfung, zu ermitteln, wie sich der Prüfling den ihm

zum ersten Male vorgelegten Gegenständen gegenüber zeige und wieweit seine Fähigkeit reiche, sowohl bei der Uebersetzung als auch sonst sich zusammenhängend in reinem und richtigem Deutsch auszudrücken, nicht erreicht werden kann, sodann weil durch alle derartige Ausnahmen die andern Prüflinge übel berührt (Firnhaber S. 55) und in eine für die Prüfung ungeeignete Stimmung versetzt werden (Mützell 1849 S. 380), weiter weil es die Bedeutung der M.-Pr. und ihre Geltung überhaupt in den Augen des Publicums abschwächen muß und ihr den Charakter eines Schulacts entzieht, endlich weil mit allen derartigen Exemtionen so leicht Misbrauch getrieben wird. Bereits hat das preußische Ministerium eine Mahnung ergehen lassen müßen, solche Dispensationen, welche durch die Einstimmigkeit der Pr.-C. über die Reife bedingt sein sollen, nur wirklich ausgezeichneten Schülern zu gewähren. S. Stiehl, Centralblatt 1865 S. 657. Die großen Bedenken gegen die frühere Einrichtung im K. Sachsen, wonach alle Schüler von der mündlichen Prüfung dispensirt wurden in allen Fächern, in denen sie während des Primacursus und im schriftlichen Examen die Censur II d. h. omnino dignus sich erworben, hat Dietsch in seinen Jahrb. 1859, 80 S. 177 hervorgehoben. Die Abschaffung dieser Einrichtung ist mit allgemeiner Freude begrüßt worden. Vrgl. dort 82 S. 115. Noch weniger können wir eine Dispensation einzelner Schüler von der ganzen M.-Pr. gutheißen, wie für gegebene Fälle Landfermann S. 43 zulassen will.

Gegen die Befugnis des Commissarius, die Einzelprüfung in einem Gegenstande zu beschränken, wolle man nicht einwenden, es fordere die Gerechtigkeit, daß allen Schülern dieselbe Frage zur Beantwortung, dieselbe Stelle zur Uebersetzung ungeschmälert vorgelegt werde. So sehr auch dies Verfahren für das württembergische Landexamen (s. d. Artikel IV S. 125) empfohlen wird, wir haben die langjährige Anwendung desselben in Nassau bei der M.-Pr. nur schwer ertragen, wie jeder Lehrer, der darin nicht einen erwünschten bequemen Lehnsessel erblickte. Denn allerdings ist es bequem, nur eine Stelle zum Uebersetzen, nur eine Frage zur Beantwortung auszusuchen, resp. sich selbst darauf vorzubereiten, was bei den wissenschaftlichen Fächern absolut nöthig erscheint, statt mehrerer von gleicher Schwierigkeit: aber der Lehrer wird dabei zur Maschine, das Interesse an der Prüfung, welches gerade durch die Verschiedenheit der Aufgaben bei allen Commissionsgliedern und den Schülern rege gehalten wird, stumpft bei jeder Wiederholung ab und das Examen wird um einer leidigen Utrirung willen zu einer dem bisherigen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler widersprechenden lästigen Maschinenarbeit, wofür sie anzusehen der Schüler um so mehr berechtigt ist, als er ein solches Verfahren auf der Schule bisher überhaupt nicht kennen gelernt hat.*) Dagegen ist es sehr zu empfehlen, daß der Examinator mit der ganzen Commission unmittelbar vor Beginn der mündlichen Prüfung in den alten Sprachen sich über die Schwierigkeiten der ausgewählten Stellen verständige, um dadurch eine gleichmäßige Beurtheilung der Uebersetzung und Auffassung zu erzielen. Geschieht das nicht vorher, so werden später zu leicht die nothwendigsten Kriterien übersehen. Die Engländer sind in der sorgsamen Vorbereitung der Prüfungsaufgaben und der vorgängigen Beurtheilung der Schwierigkeiten nachahmenswerth.

*) Die oben besprochene Einrichtung ist allerdings nur dann zu rechtfertigen, wenn es wegen der entscheidenden Wichtigkeit, welche das Ergebnis einer Prüfung möglicherweise für den Lebensweg des Geprüften hat (wie bei dem württembergischen Landexamen), von großer Wichtigkeit ist, bei allen Prüflingen den gleichen Maßstab angelegt zu sehen; eben deshalb aber kann man bei einer solchen Concursprüfung von den Examinatoren erwarten, daß sie ungeachtet der Wiederholung der gleichen Fragen jedem der Prüflinge, die nach einander einzeln vor ihnen erscheinen, dasselbe Interesse und dieselbe Aufmerksamkeit widmen, was denn auch der Erfahrung gemäß wohl möglich ist. Wir in Württemberg halten diese Prüfungsweise beim Landexamen für die allein sichere und es scheint bei den Behörden keine Geneigtheit obzuwalten, hievon wieder abzugehen. D. Red.

Vgl. Voigt, Unterrichtswesen Englands und Schottlands 1860 S. 3. Die s. g. Zettelfragen gestattet Oesterreich 1855 mit vollem Rechte nur unter der Voraussetzung, daß bei dem Gebrauche derselben die M.-Pr. nicht ihren wissenschaftlichen Charakter verliere und einen mechanischen Anstrich annehme, der Lehrer aber, indem er glaube den Schein der Unparteilichkeit zu wahren, sich von der lebendigen, positiv einwirkenden und regelnden Mitwirkung am Prüfungsacte ausschließe. Natürlich! denn die Antwort des Prüflings führt ja erst zur zweiten und dritten Frage, wenn die Prüfung ein rationeller Act sein soll.

Bereits der alte Gurlitt hat S. 375—77 die wohlwollende Mahnung ergehen lassen, es sollten, da die geschicktesten jungen Leute sehr oft die bescheidensten und bei der M.-Pr. die ängstlichsten seien, die Examinatoren nicht de cathedra tanquam de tripode sprechen, sondern milder, sanfter und geduldiger als je verfahren, den Prüflingen erst eine kurze Frist zur ruhigen und stillen Ueberlegung, beziehungsweise Uebersicht der vorgelegten Uebersetzungsstücke vergönnen, auch nicht in das kleinste Detail einer Wissenschaft und ihrer Literatur eingehen. Kühnast S. 590 secundirt mit der Schilderung: man gönnt den Schülern vorher keine Minute des ruhigen Nachdenkens, kein stilles Ueberlesen der Stellen, ja! ein einziges Exemplar des Autors dient von Hand zu Hand wandernd nicht selten für alle Examinanden. Stockt derselbe kurze Zeit, so fällt wohl gar der Commissär dazwischen und der Schüler, der in den allermeisten Fällen zumal in kleinen Städtchen mit einem so vornehmen Herrn zum ersten Male in seinem Leben in Berührung kommt, wird, besonders wenn er bei ihm etwas Gereiztheit in Folge der Mängel der Leistungen warnimmt, die dem Lehrer gilt, von dem armen Examinanden aber auf sich bezogen wird, er mag wollen oder nicht, befangen. Macht dann noch der Lehrer den Fehler, sich in das Examen des Schulraths zu mischen, so ist der von zwei Seiten angegriffene Schüler gar leicht in dem Falle, den Wald vor lauter Bäumen nicht zu sehen oder gar Dinge, die er im Schulunterricht dreißig Mal richtig geschrieben oder mündlich präcis beantwortet hat, nicht zu wissen. Andererseits ist jede ungeeignete Nachhülfe dem Lehrer zu untersagen, wie Württemberg erst wenn Misverständnisse zu Tage getreten sind oder allzulange Pausen entstehen, geeignete Winke zur Ergänzung des Mangelhaften gestattet, ohne deshalb in der Art oder so lange nachzuhelfen, bis der Prüfling zum Verständnis komme. Fr. A. Wolf pflegte es zu beklagen und Gervinus folgt ihm darin, daß die Lehrer das Examiniren vom Dociren nicht zu unterscheiden verständen. Sie sollen mit eigener Resignation den Prüfling zu Worte kommen lassen und dessen Antworten zur Erschöpfung der Aufgaben zu benutzen verstehen, durchaus aber alles vermeiden, was die Schüler befangen machen und den Blick in ihre geistige Werkstätte trüben kann.

Die Anordnung, daß in jeder mündlichen M.-Pr. bestimmte Autoren vorgelegt werden, z. B. in Württemberg eine Zeit lang Livius und Homer, findet an Roth, dem dort einst die Mitleitung der centralen M.-Pr. oblag, S. 216 einen beredten Lobredner, insofern dieselbe dazu beiträgt, die Lehrer zu nöthigen, je einem und dem ersten Repräsentanten beider Literaturen eine anhaltendere Sorgfalt zuzuwenden. „Ich meinte einen ganz außerordentlichen Gewinn für die Köpfe und Gemüther unsrer aristokratischen Jugend erhoffen zu dürfen, wenn der Geist Homers sie gerade in der Zeit ihrer stärksten Entwicklung erfaßte und durchdränge und ihrem Geist ein Ideal des Schönen einpflanzte oder so zu sagen einimpfte, wogegen kein Wohlgefallen an der Unnatur unsrer heutigen schönen Literatur bei ihnen aufkommen könnte. So meinte ich auch von der anhaltenden Beschäftigung mit Livius den größten Nutzen für die Ausbildung des deutschen Stils erwarten zu dürfen.“ Die zur Prüfung vorzulegenden Stellen beider Autoren durften natürlich nicht im öffentlichen Unterrichte oder in geleiteter Privatlectüre gelesen sein, weshalb Zeugnisse darüber zur Prüfung mitgebracht werden mußten. Wir können uns mit dieser Einrichtung einverstanden erklären, vorausgesetzt, daß die mündliche Prüfung in diesen Autoren durch andere noch vervoll-

ständigt wird. Alles, was dazu führen kann, daß ein Schüler sich mit eingehenderem Fleiße einem bestimmten Autor von vorragender Stellung widmet, soll die Schule unterstützen. Natürlich muß dieser Autor umfangreich sein; dann ist ein Abrichten, welches Bäumlein S. 445 von der Bezeichnung der Autoren befürchtet, unmöglich. In Preußen wird die ganze Ilias verlangt. Livius erscheint geeigneter als Horatius, der seit 1861 in Nassau den Prüflingen bezeichnet ist.

Die Resultate der mündlichen Prüfung werden nach Beendigung der einzelnen Fachprüfung sofort in die Separatprotokolle eingetragen. Das sichert einestheils die Richtigkeit der Beurtheilung, weil der Eindruck der Leistungen noch frisch ist (Hannover § 16), anderntheils gewährt es den Prüflingen eine Pause zur Erholung, drittens gestattet es die Möglichkeit, daß die Fortsetzung der betreffenden Prüfung mit dem einen oder andern Prüfling sogleich eintreten kann, wenn ein stimmführendes Mitglied (s. § 22) oder der Examinator solches verlangen, letzterer z. B. auch in dem Falle, daß er gegen das durch Stimmenmehr der betreffenden Gruppe zuertheilte Prädicat auftreten muß, namentlich wenn daraus für die Reife Bedenken erwachsen. Zur Prädicirung ist nur berechtigt die betreffende Gruppe nebst Director und Commissarius, s. § 22.

27. Für die Schlußconferenz, welche sodann eintritt, sollte wegen ihrer hohen Bedeutung für den ganzen Prüfungsact und das Schicksal der Geprüften niemals die Zeit zu knapp zugemessen sein. Dazu hilft, wenn der Director auf dieselbe alles gehörig vorbereitet hat. Sämmtliche Actenstücke müßen vorliegen, sämmtliche Mitglieder der Prüfungscommission anwesend sein; mit Stimmrecht nur, wie oben § 22 gesagt, die Mitglieder der verschiedenen Prüfungsgruppen nebst Director und Commissarius. Unter diesen hinsichtlich ihrer Rechte, wie in Holstein, eine Abstufung nach ihrer Verwendung im Unterrichte zu machen, kann nicht gebilligt werden.

Durch den früher erfolgten Eintrag der Prüfungsresultate in die Einzelprotokolle wird die nächste Aufgabe, zu erforschen, inwieweit die Resultate der mündlichen und schriftlichen Prüfung mit dem ebenfalls schon eingetragenen Erfahrungsurtheile übereinstimmen, sehr erleichtert: denn es liegt das Material übersichtlich vor, so daß für jedes Prüfungsfach die Gesammtnote leicht zu finden ist. Etwaige Conflicte des Prüfungsresultats mit der bisherigen Erfahrung sind ja bereits seiner Zeit durch eine zweite Lösung von Aufgaben ausgeglichen oder bestätigt. Hat z. B. im Deutschen und in den alten Sprachen die schriftliche Prüfung nicht ein mit der Erfahrung übereinstimmendes Resultat für die Leistungen im Stil geliefert, so ist ein zweites Thema gegeben worden, dessen Bearbeitung ebenfalls der Beurtheilung unterlegen hat, und das für letztere gewonnene Prädicat giebt den Ausschlag. Ein gleiches Ausschlag gebendes Prädicat ist gewonnen für die Leistungen in der griechischen und lateinischen Exegese, theils insofern mehrere Stellen vorgelegt worden sind, für deren Uebersetzung je ein Prädicat verzeichnet ist, theils insofern die Prüfung bei einem einzelnen Zögling hat fortgesetzt werden dürfen. S. § 26. Schwieriger kann die Gewinnung des Gesammtprädicats für die Gesammtleistungen in den alten Sprachen werden, weil nun auch die Gesammtprädicate für Stil und Exegese wieder geeinigt werden müßen. Dieß wird außerordentlich erleichtert durch eine in Norddeutschland unbekannte arithmetische Operation, indem man den 5 Prädicaten den Werth von Zahlen beilegt, z. B. ungenügend = 5, gut = 1, genügend = 3. Man addirt in Nassau die für jedes Prüfungsfach gewonnenen Einzelprädicatzahlen, deren einzelne (z. B. für das Exercitium) doppelt gerechnet werden, ja dreifach, und dividirt die Summe mit der Zahl der also zusammenaddirten einzelnen Theile, z. B.

Latein.	Stil	a. Erfahrung	2	5, in der Berechnung	10
		b. Prüfung	3		
	Exegese	c. Erfahrung	2	4	4
		d. Prüfung	2		
				Summa	14

mit 6 (weil a und b doppelt gezählt werden) dividirt, giebt 2 und ²/₆. Nun lautet die Vorschrift, jede sich bei der Berechnung ergebende Fraction, welche die Hälfte des Ganzen übersteigt, drückt das Prädicat auf die zunächst untere Stufe hinab. Demgemäß wird 2 und ²/₆ zwar noch für 2 = im ganzen gut gelten, wie auch 2 und ³/₆; hätte aber die Berechnung 2 und ⁴/₆ ergeben, so würde das Gesammtprädicat für die Kenntnisse im Latein heißen 3 = genügend. Für den ersten Augenblick wird diese Rechnungsmanipulation, welche der in Dänemark durch Madvig eingeführten (s. Mützells Zeitschr. 1853 S. 807) ähnlich ist, sehr bedenklich erscheinen; so ist sie auch uns vorgekommen, als wir sie zuerst anwenden mußten; dennoch aber muß nach langjährigem Gebrauche versichert werden, daß diese Berechnung fast durchweg ein Resultat liefert, welches mit der durch Erfahrung und Prüfung gewonnenen Ueberzeugung der Lehrer übereinstimmt. Insofern erhalten die Prüfungscollegien dadurch wenigstens einen Anhaltspunct für die Findung des Prädicats für die Kenntnisse des Abiturienten in jedem der zur Prüfung gezogenen Fächer, über welches eine weitere etwa nöthige Berathung ja nicht ausgeschlossen ist. Die hier beschriebene Rechnungsart, welche voraussetzt, daß die Scala der Prädicate die oben § 25 verlangte ist, sodann daß das dort empfohlene Schema adoptirt wird, darf aber nur zur Verwendung kommen bei Ermittlung der einzelnen Fachprädicate, nicht aber bei der Frage, ob der Abiturient als reif zur Universität zu entlassen sei. Die Beantwortung dieser Frage von der mechanischen Anwendung gewißer Zahlenoperationen abhängig zu machen, wie in Bayern und Dänemark, verwerfen wir in Uebereinstimmung mit dem österreichischen Erlaß (s. österr. G.-Z. 1854 S. 331 und 387). Wie wenig Sicherheit dieselbe gewährt, hat Schiller in Mützell 1861 S. 944 an folgendem Beispiele gezeigt. In Bayern werden die Prädicate für Religion 2fach, für Latein 4fach, für Griechisch und Deutsch je 3fach, für Mathematik, Geschichte und Französisch je 2fach in Anrechnung gebracht und nur 4 Prädicate angenommen. Die Rechnungsmanipulation ist dabei die oben beschriebene. Wer also in Latein, Griechisch, Mathematik, Geschichte und Religion ungenügend = 4, im Deutschen und Französischen gut = 2 erhält, der kann infolge der Anwendung dieser Rechnungsart (62 : 18 = 3½) noch für reif erklärt werden, wogegen sich alles sträubt. Es ist gewiß richtig, daß man bei der Entscheidung über die Reife eine gewiße Ausgleichung unter den Prädicaten für die Einzelfächer eintreten läßt, und so ist es in allen uns bekannten Regulativen verordnet, aber diese Ausgleichung darf nun und nimmer von einer solchen Zählungsoperation abhängen. Daher hat Dänemark schon 1851 durch authentische Interpretation dem Misbrauch vorbeugen müßen (dort konnte 2mal „schlecht" unter den Noten für die 12 Prüfungsgegenstände das unreif erwirken, vgl. Mützells Zeitschr. S. 807) und Bayern hat nachträglich verfügt (1861), daß wer im Latein, Griechischen und Deutschen ungenügend = 4 erhalten, für reif nicht erklärt werden dürfe, möchten die Noten in den andern Fächern auch gut sein, und 1863, wo es bei der Reifeerklärung die Rücksichtnahme auch auf den allgemeinen Jahresfortgang und die sonstigen über die Befähigung des Abiturienten gemachten Warnehmungen zugelassen hat, daß bei auffallender Verschiedenheit zwischen den Prüfungsziffern und jenen Momenten das Ziffernresultat nicht maßgebend sein solle, daß vielmehr die Reifeerklärung auch dann verweigert werden könne, wenn in einzelnen Fächern völlig ungenügende Kenntnisse oder besonders nachläßige und unzureichende Vorbereitung nachgewiesen sei. Damit ist dort die alte Rechnungsoperation verlassen und einer vernünftigeren Behandlung Raum geschafft. Die in England bei dem Examen angewandte Rechnungsart, bei Voigt a. a. O. S. 3 beschrieben, ist äußerst complicirt und für die gewöhnlichen M.-Pr. weder ausführbar noch nöthig, wenn auch zugestanden werden kann, daß die Resultate derselben möglichst sicher sind.

28. Wir kommen bei unserer Einrichtung der M.-Pr. schneller zum Ausspruch der Reife oder Unreife, denn wir verwerfen erstens die höheren und niederen

Zeugnisnummern unbedingt, vgl. § 15, uns auf reif — nicht reif beschränkend; haben zweitens die eigentliche Prüfung nur auf 4 Fächer beschränkt, vgl. § 23, auch bereits bei der Zulassung zur Prüfung die völlig Zweifelhaften ausgeschlossen, vgl. § 20, endlich auch billige Maßstäbe angelegt. Vgl. § 25. Die sittliche Reife ist bereits in der ersten Conferenz zuerkannt: daran jetzt noch zu ändern wäre nur im Falle von inzwischen eingetretenen groben Verletzungen der Schulordnung gestattet und zwar mit den oben für die sittliche Unreife bestimmten Folgen. Die intellectuelle Reife ist generell dadurch bedingt, daß der Abiturient in jedem der zur Prüfung gezogenen 4 Fächer mindestens das Gesammtprädicat genügend erhalten hat. Arithmetische Ausgleichungen unter diesen Prädicaten oder gegenseitige Deckung derselben können wir nicht zugestehen, wohl aber ausnahmsweise Reifezuerkennungen. Hier gehen wir weiter als die gewöhnlichen Regulative, verlangen aber als unumstößliche Bedingung einer solchen Ausnahme, daß der betreffende Abiturient sich durch sein bisheriges Leben derselben würdig gezeigt hat, daß also seine Lehrer ohne Ausnahme ihm das übereinstimmende Zeugnis geben dürfen, daß er mindestens während der letzten 2 Jahre bei streng sittlicher Führung unausgesetzten Fleiß und Aufmerksamkeit allen Unterrichtsgegenständen, zumal den zur Prüfung gezogenen, gewidmet und das Streben bethätigt habe, durch Benützung des Unterrichts selbst und der persönlichen Einwirkung des Lehrers sein geistiges Vermögen so weit zu kräftigen, als es ihm nur möglich war. Wohlverstanden, es ist hier die Rede von einem Abiturienten, dessen Versetzung in die Prima seiner Zeit zugestanden werden konnte. Also es kann sich bei solcher Ausnahme nur um ein etwas mehr und minder von Kenntnissen in einem der 4 Gegenstände handeln. „Von dem Abiturienten, sagt Döderlein, öffentl. Reden S. 142, der mit ungenügendem Wissen und mit ungeübter Denkkraft, aber desto lebendigerem, aufrichtigerem, thatkräftigerem Wissensdrange die Akademie bezieht, mit einer ungeduldigen Sehnsucht, die Akademie möge ihm so manches Geheimnis enthüllen, so manches Räthsel lösen, das die Schule nur sparsam anzudeuten pflegte — von dem hoffe ich weit Besseres als von seinem viel reiferen und vielbelobten Nachbar, der sich ob seines erworbenen Schatzes beglückwünscht und zunächst vom Capital zehren zu dürfen wähnt." „Ich danke dir, schreibt Roth an K. v. Raumer in der Vorrede seiner Gymnasialpädagogik, daß du in einem einzelnen Falle, wo amtliche Gewissenhaftigkeit mir den Blick beschränkte, mich vermocht hast, einem wackern Schüler die Pforte zur Universität aufzuthun, die ich ihm meinte verschließen zu müßen. Die unsäglichen Sprachfehler, mit denen dein Hausgenosse seine lateinischen Arbeiten verunstaltete, schienen es unmöglich zu machen, daß man ihm die Maturität für die akademischen Studien zuerkenne; du aber hießest mich weiter hinausschauen und in dem schon 20jährigen Jünglinge, dem keine Wiederholung des Cursus von den Folgen des früheren ganz mangelhaften Unterrichts helfen konnte, nach seinem ganzen Thun und Wesen den künftigen christlichen Seelsorger erkennen, was derselbe auch dir und mir zur Freude, und zum Segen mehr als einer Gemeinde wirklich geworden ist. Ohne dich hätte ich's nimmer gewagt, von dem abzuweichen, was zu fordern mir vorgeschrieben und was von mir selbst als eine an sich ganz gerechte Bedingung anerkannt war." Die Aussprüche dieser Auctoritäten in der Gelehrtenwelt verdienen ernste Beherzigung. Das eigentliche Leben und die Gesinnung des Schülers für und in den Gegenständen des Unterrichts spotten des Versuchs, sie actenmäßig zu formuliren, und sind doch von so unendlichem Werthe. Abiturienten, wie sie Döderlein und Roth zeichnen, können gewiß mit gutem Gewissen zur Universität entlassen werden, auch wenn sie in einem der zur Prüfung gezogenen Fächer, und wäre es selbst das deutsche, es nur zu im ganzen genügenden Kenntnissen gebracht haben. Stimmt der betreffende Lehrer ein unter Darlegung der Hindernisse, welche der vollständigen Erreichung des Zieles entgegenstanden, so wird die ausnahmsweise Reifezuerkennung um so geringeren Anstand finden, wenn gleich dem Commissär das Veto vorbehalten bleiben muß. Es muß aber die Pr.-C. in sol-

chen Fällen die Rechte eines Geschwornengerichts haben, vor welchem allerdings erst plaidirt werden muß, dem aber schließlich zusteht, die ausnahmsweise Reife durch motivirte Stimmabgabe zuzuerkennen. Nicht allein vorgerücktes Alter (Kurhessen), Dürftigkeit, plötzlich eingetretener Nothstand, früherer Bildungsgang, sondern auch die Wahl des Berufs kann dabei zur Rechtfertigung verwendet werden. Dabei kann recht gut bestehen, daß, wie in Preußen seit 1864, nur das M.-Z. mit unbedingt genügender Censur in Mathematik für den Forstverwaltungsdienst qualificiren darf. Ich würde auch nicht anstehen, dem zukünftigen Theologen, ja Philologen, wenn auf ihn die Döderleinsche Schilderung paßte, die Reife auch dann zu ertheilen, wenn er in einer der altclassischen Sprachen nicht vollständig genügte, um so mehr, als die Universitätsstudien derselben eine Fortsetzung der Gymnasialstudien in diesem Fache sichern. Die Bedürfnisse des Staats- und Kirchendienstes, zumal wenn dieselben nicht von den betreffenden Behörden als ausdrücklich vorhanden bekannt gegeben sind (vgl. Mützell 1859 S. 773), können weniger von entscheidendem Einfluße sein. Einem zukünftigen Theologen wegen mangelhafter Kenntnisse im Hebräischen die Reife zu verweigern, ist und bleibt unbillig. Oesterreich gestattet seit 1866, daß ein Abiturient, der bei der M.-Pr. in einem einzigen Gegenstande nicht genügt hat, darin vor Beginn des neuen Schuljahrs noch einmal geprüft werde. Das ist human.

Man mag bereitwilliger zur Gestattung einer solchen Ausnahme sein, wenn die Kenntnisse des Abiturienten in den nicht zur Prüfung gezogenen Fächern desto besser sind, davon abhängig können wir sie natürlich nicht machen. Dagegen kann es rathsam erscheinen, jede ausnahmsweise Zuerkennung der Reife — nicht bloß bei eingelegtem Veto des Commissärs oder bei Anrufung der in der Minorität gebliebenen Lehrer — der Bestätigung der Oberschulbehörde zu unterwerfen, bei welcher der Commissär dann um so wirksamer werden kann, wenn er die Schuld der mangelhaften Kenntnisse dem Lehrer oder den individuellen Zuständen der Anstalt wenigstens theilweise zuschieben muß. Solche Gnadenacte werden im Art. Landexamen IV. S. 117 richtig gewürdigt. In dem M.-Z. muß dann die Notiz ihre Stelle finden, daß eine ausnahmsweise Zuerkennung der Reife zugestanden worden sei.

Der uns zugemessene Raum verhindert uns, über die Einrichtung der M.-Zeugnisse mehr zu sagen, als daß sie auf die Prädicirung des Talents verzichten (Preußen 1856), dagegen den Fleiß und das wissenschaftliche Interesse, sowie die sittliche Führung eingehend charakterisiren und die Kenntnisse und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen wenigstens mit einem Prädicate bezeichnen sollen, unter Beifügung „Erfahrungsurtheil" bei allen nicht zur Prüfung gezogenen Fächern. In den M.-Z. der Realschulen findet in Preußen Zeichnen, Gesang und Turnen eine Stelle, in denjenigen der Gymnasien nicht; nach einem Grunde für diese Ausschließung suchen wir vergeblich. Das Lob in den M.-Z. auf ein richtiges Maß zurückzuführen, daran erinnert mit Recht eine Verfügung bei Stiehl, Centrbl. 1863 S. 484. Im übrigen schließen wir uns dem an, was über die Einrichtung der M.-Z. von Dietsch gesagt ist in seinen Jahrbb. 82,3 S. 115—120. Die in Preußen seit 1861 bestehende Auflage, den zukünftigen Theologen eine Mahnung ins Zeugnis zu schreiben, die philologischen Studien auf der Universität nicht zu vernachläßigen, wäre doch durch eine Verordnung der betreffenden kirchlichen Behörde leicht ersetzbar. Man soll die Schule nicht mit allen möglichen Schreibereien belasten.

Was die Einrichtung der M.-Pr. bei der Centralprüfungscommission anbetrifft, so können wir uns nach den obigen Ausführungen auf die Forderung beschränken, daß sie sich auf alle obligatorischen Unterrichtsgegenstände in möglichst eingehender Weise, schriftlich unter strenger Controle (vgl. Mützell S. 370) und mündlich, erstrecke, daß ein billiger Maßstab zur Anwendung komme, daß aber der Zuspruch der Reife ausschließlich von dem Ergebnis der Prüfung abhänge, es sei denn, daß ein im Auslande erworbenes M.-Z. oder ein Gymnasialzeugnis am Ende eines zweijährigen Prima-

cursus gestattet, die dort für die Kenntnisse ertheilten Prädicate als Erfahrungsurtheil wirksam werden zu lassen. Eine ausnahmsweise Zuerkennung der Reife, wie oben bei den Gymnasien, muß hier unzuläßig erscheinen, weil die Mitglieder der Pr.-C. für die dort aufgestellte Bedingung derselben nicht eintreten können. Dagegen ist hier eine Compensation geringerer Leistungen in einem Fache durch desto befriedigendere in einem andern zuläßig. In welcher Ausdehnung? das anzugeben fehlt hier der Raum. Roth S. 251 räumt den classischen Sprachen einen Einfluß auf den Reifezuspruch von $^3/_5$, den übrigen Fächern von $^2/_5$ ein. Selbstverständlich kann der Prüfling, der in einem der Prüfungsgegenstände eine vollständige Unkenntnis zeigt, für reif nicht erklärt werden, mag man auch den Umfang der Wissenschaften, in denen geprüft wird, möglichst begrenzen.

29. Auch die M.-Pr. an den Realgymnasien, höheren Realschulen, polytechnischen Schulen verdankt ihre Entstehung den Berechtigungen, welche der Staat an die Erwerbung eines M.-Z. von diesen Anstalten knüpfte, wonach ein solches den Zutritt zum akademischen Studium gewißer technischer Berufszweige gewährte. Ueber die Einrichtung derselben in Preußen giebt Wiese oben S. 348 und in seinem Werke: Das höhere Schulwesen in Preußen, Berlin 1864, S. 504 ausgiebige Auskunft. Wir vermögen eine solche nur von Württemberg und Nassau beizufügen. In Preußen ist das M.-Z. von Realschulen erster Classe dem M.-Z. von einem Gymnasium gleich gestellt für den Staatsbaudienst (Aufnahme in die k. Bauakademie in Berlin) 1859, für die technischen Aemter der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung (1863), für den Forstverwaltungsdienst (1864), für die Posteleven (1863), für die Aufnahme in das k. Gewerbeinstitut zu Berlin (zur Bildung von Mechanikern, Chemikern, Bauhandwerkern). In Württemberg berechtigt ein solches M.-Z. zur Fortsetzung der wissenschaftlichen Ausbildung auf der Universität oder einer dieser gleich stehenden Lehranstalt in einem Fache der höhern Technik. In Nassau war seit 1857 für die Candidaten der Forstwissenschaft, der Berg- und Hüttenkunde, sowie der Baukunde, seit 1863 auch für die Candidaten des Lehramts der Mathematik und Naturwissenschaften, der französischen und englischen Sprache an den niedern Realschulen, sowie für dasjenige der Mathematik und Naturgeschichte an den Gymnasien die Zulassung zum Staatsexamen bedingt durch Beibringung eines M.-Z. von einem der gelehrten Gymnasien oder dem Realgymnasium. Vgl. oben § 20.

Die Forderungen der M.-Pr. auf diesen Lehranstalten müßen sich zunächst nach den Lehrobjecten derselben bemessen, sonst aber nach demjenigen, was man zur Documentirung der Reife für das akademische Studium nothwendig erachtet. So ist Religion in Württemberg und Nassau nicht unter den Prüfungsgegenständen, Latein wird in Württemberg gar nicht, in Nassau schriftlich und mündlich, in Preußen nur mündlich zur Prüfung gezogen, Deutsch, Französisch und Englisch läßt Preußen Gegenstände der Prüfung sein, während Englisch in Württemberg und Nassau facultativ bleibt. In höherer Mathematik, Mechanik und Naturwissenschaften prüft Württemberg in der Weise, daß „je nach der besondern Richtung des Candidaten an die Stelle der Prüfung in höherer Mathematik eine eingehendere Prüfung in Mechanik oder Naturwissenschaften treten kann". Preußen verlangt generell schriftlich die Lösung von 4 mathematischen Aufgaben a) aus dem Gebiete der Gleichungen 2. Grades, b) der Planimetrie oder der analytischen Geometrie, c) aus der ebenen Trigonometrie, d) aus der Stereometrie oder den Kegelschnitten, und läßt auch eine mündliche Prüfung in Mathematik eintreten; Nassau stellt 3 Aufgaben aus Theilen der höheren Arithmetik und Geometrie zur schriftlichen Lösung und eine aus der Stereometrie und Trigonometrie zur mündlichen. Preußen schreibt die schriftliche Lösung einer Aufgabe aus der angewandten Mathematik (Statik oder Mechanik), einer physikalischen (Optik oder Wärmelehre) und einer aus der Chemie vor, Nassau eine solche aus der Physik resp. Mechanik und aus

der Chemie, legt aber, was Preußen nicht thut, generell auch Fragen aus der Mineralogie und Chemie zur mündlichen Beantwortung vor.

Neu ist in dem preußischen Regulativ von 1859, daß der Gegenstand der Prüfung nicht auf das Pensum der Prima beschränkt werden, sondern sich auf alles, was im Lehrplan der Realschule von fundamentaler Bedeutung ist, erstrecken, daß aber, „um die M.-Pr. zu vereinfachen und zu erfolgreicher Behandlung des Unterrichtspensums der ersten Classe freieren Raum zu gewinnen, ein Theil der auf der Realschule zu lösenden Gesammtaufgabe schon beim Uebergang nach Prima als erledigt nachgewiesen werden soll". Es wird daher vor der Versetzung nach Prima eine Prüfung abgehalten in der topischen und politischen Geographie, sowie in der Naturbeschreibung; ebenso sollen dann schon durch Uebersetzungen aus dem Deutschen in das Lateinische, Französische und Englische die Kenntnisse in diesen Sprachen documentirt, ein deutscher Aufsatz im Schullocal unter Aufsicht angefertigt und eine angemessene Zahl mathematischer Aufgaben schriftlich gelöst werden. In dem Falle, wo diese schriftlichen Probearbeiten zum größeren Theile ein ungenügendes Ergebnis liefern, soll die Ascension nach Prima von einem vollständigen, die mündliche Prüfung in sämmtlichen Lehrobjecten umfassenden Translocationsexamen abhängig gemacht werden.

Damit wird also ein Theil der M.-Pr. bereits auf den Schluß der Secunda gelegt, sodann eine Art von Vorprüfung eingeführt für die M.-Pr., endlich durch eventuelle Einführung einer umfassenden Translocationsprüfung die Versetzung nach Prima sehr strenge genommen. Man hat von verschiedenen Seiten derartige Bestimmungen auch für das Regulativ der M.-Pr. an den Gymnasien gewünscht, ähnlich wie in Dänemark nach dem Madvigschen Regulativ von 1850 schon beim Austritt aus Secunda im Deutschen, Französischen, in Geographie und Naturgeschichte pro maturitate geprüft wird, vgl. Köpke in Mützell 1853 S. 756 und 763, und allerdings kann ein strenger Maßstab bei der Versetzung in Prima auch den Gymnasiasten nur sehr heilsam sein. Aber dabei darf doch der nächste Zweck einer Translocationsprüfung nicht vergessen werden, der dahin geht, weitere Belege, als die Erfahrung gegeben, dafür zu erlangen, daß der Schüler den für die Fortsetzung seiner Studien in Prima absolut erforderlichen Kenntnisstand besitze, so daß er auf dem gewonnenen Fundamente fortbauen könne. Alle weiteren Ziele einer solchen Prüfung sind disciplinärer Natur, weshalb wir sie nicht gutheißen. Wenn aber die M.-Pr. den Zweck hat, die Kenntnisse des Abiturienten zur Zeit seines Abgangs zur Universität festzustellen und ihm auf Grund derselben die Reife für die Universität zuzusprechen, so liegt es auf der Hand, daß dazu eine zwei Jahre früher vorgenommene Prüfung nicht dienen kann, weil namentlich von allen geschichtlichen Wissenschaften in zwei Jahren doch gar vieles vergessen sein wird. Als Vorprüfung aber in dem Sinne, daß danach die Anlage zum wissenschaftlichen Studium überhaupt beurtheilt werden solle (Reglem. von 1812 § 4), wie ein solches examen praevium in Hannover nach dem 14. Lebensjahre eingeführt und von Seebode S. 11 und Greverus, Ideen über das Schulwesen 1836 S. 290, verlangt wird, kommt sie uns zu spät.

Wir können auch bei dieser M.-Pr. nicht davon abgehen, daß sie sich nur auf die Unterrichtsgegenstände der Prima erstrecken dürfe, unter diesen aber nur auf die zur Documentirung der Reife nothwendigsten, und daß namentlich nur in den in Prima behandelten Theilen der Wissenschaften geprüft werden solle, sofern nicht dabei ein Zurückgreifen auf frühere Partieen absolut nothwendig ist. Es lassen sich aber hier keine allgemeinen Bedingungen für den Ausspruch der Reife festsetzen, denn die Lebensberufe, zu welchen dieses M.-Z. den Zugang eröffnet, sind zu verschieden. Hier muß also der Zuspruch der Reife bereits auf den gewählten Beruf Rücksicht nehmen, wie es ja auf der Hand liegt, daß z. B. die Kenntnis der Chemie von sehr verschiedenem Werthe für das zukünftige Studium des Bergfachs und für dasjenige des Baufachs oder gar für das Postfach ist (vgl. auch die Bestimmung in Betreff künftiger Forstmänner oben § 28).

Es wird also für die Zuerkennung der Reife das Prüfungscollegium an den Realschulen freiere Hand haben müßen, als an den Gymnasien. In einem aber sollte die Forderung übereinstimmen, daß gewiße Kenntnisse in den ethischen Unterrichtsgegenständen unter allen Umständen zur Reife erforderlich seien. Ein Aufgeben des Lateinischen für die technischen Staatsdienstzweige halten wir im allgemeinen nicht für richtig, für äußerst bedenklich aber, wenn den Lehrern der exacten Fächer an höheren und den Lehrern der neuern Sprachen an diesen oder auch an niedern Lehranstalten generell gestattet wird, ihre Vorbildung auf einer Anstalt zu suchen, welche unter den Bedingungen des Reifezuspruchs die ausreichende Kenntnis des Lateinischen ausläßt. Wo man auf einer solchen Anstalt, deren Lehrplan für die sprachlich-geschichtlichen Fächer 46 wöchentliche Lehrstunden in drei Classen (deren oberste zweijährig) aufweist, für die mathematisch-naturwissenschaftlichen einschließlich constructives Zeichnen 49, die Reife auch dann noch ertheilen will, wenn der Prüfling in drei Fächern, zu denen aber weder die deutsche Sprache, noch gleichzeitig Mathematik und constructives Zeichnen, noch gleichzeitig Physik, Chemie und Mineralogie gehören dürfen, nur halb genügende, in einem derselben gar ungenügende Kenntnisse und Fertigkeiten hat, da erscheinen die ethischen Fächer aufs äußerste beeinträchtigt und findet der Lehrplan und folglich auch der wesentliche Charakter der Anstalt nicht die gebührende Berücksichtigung. Die Anstalt degradirt sich zu einer Gewerbeschule, in welcher eine gymnasiale Vorbereitung für die akademischen Studien weder gesucht werden darf noch gefunden wird. Preußen läßt vorzügliche Leistungen in einigen Objecten ein geringeres Maß des Wissens und Könnens in anderen ausgleichen, „namentlich, unbeschadet der von allen Schülern nachzuweisenden allgemeinen wissenschaftlichen Vorbildung, die Mathematik und die Naturwissenschaften unter Berücksichtigung des von dem Abiturienten erwählten künftigen Berufs, mit der Geschichte, Geographie und den Sprachen in angemessene Compensation treten," läßt jedoch einen völligen Mangel in einem der acht Fächer nicht zu. Wir können nach dem Obigen eine solche Ausdehnung der Prüfung nicht billigen und würden sie je nach dem Berufe der Abiturienten beschränken, auch gestatten, in den M.-Z. das Prädicat der Reife durch die Rücksicht auf den erwählten Beruf zu motiviren. Doch der Raum erlaubt uns nicht, auf die Einrichtung der M.-Pr. an den Realschulen tiefer einzugehen, auch nicht auf diejenige der M.-Pr. an Fachschulen. Unsere für die Einrichtung der M.-Pr. an den Gymnasien aufgestellten Grundsätze sind größtentheils auch auf die der anderen Schulen anwendbar.

C. G. Firnhaber.

Prüfung der Lehrer an Volksschulen und verwandten Anstalten. In dieser Encyklopädie werden sich nicht viele Artikel finden, bei welchen die Literatur so wenig vorgearbeitet hat wie bei diesem. Außer zerstreuten Notizen in der Geschichte des Schulwesens, namentlich in Heppes Geschichte des deutschen Volksschulwesens und in einzelnen Schulzeitschriften und Schulordnungen läßt uns die Bücherwelt hier ganz im Stiche und verweist uns auf eigene Anschauung und Erfahrung. Um so mehr aber, da doch die Bedeutung dieses Gegenstandes nicht unterschätzt werden kann, wird demselben hier eine Stelle einzuräumen sein.

So ungünstig sich hin und wieder Stimmen vernehmen lassen über das viele Examiniren, um dessen willen sie Deutschland fast in gleiche Linie mit China setzen möchten, so nöthig und fruchtbringend ist dieses eben doch; und wollte man es vermindern oder gar abschaffen, so hätten wir davon bald manche bittere Frucht zu schmecken. Dafür spricht sowohl die Geschichte als die Natur der Sache.

So lange das Volksschulwesen noch in der Wiege und in Windeln lag, mag freilich an eine Prüfung seiner Lehrer nicht gedacht worden sein. Wenigstens finden wir keine Spur davon bei den vorreformatorischen Kloster-, Kathedral-, Dom-, Stiftsschulen u. dgl. Anstalten, die nach Gutdünken bald diesem bald jenem Mönche oder Laienbruder anvertraut wurden, deren Aufgabe aber auch in nichts weiterem bestand, als etwa

neben nothdürftigstem Leseunterricht die Schüler das Gebet des Herrn, das apostolische Symbolum und den englischen Gruß lateinisch oder, wenns gut gieng, in der Landessprache auswendig lernen zu lassen, und die nicht einmal diese Aufgabe zu lösen vermochten. (Vgl. Heppe, das Schulwesen des Mittelalters S. 42.) Was bedurfte dies einer vorgängigen Prüfung des Lehrers, oder wie könnte je bei solchen Anforderungen und Leistungen dieselbe vorausgesetzt werden? War aber, wie in Hansa- und Reichsstädten, der Unterricht der Volksjugend zur freien Gewerbsthätigkeit gemacht, so war damit von selbst fast überall eine Prüfung ausgeschlossen, bis das Schulhalten wie z. B. in Nürnberg zum zünftigen Gewerbe gemacht wurde. Wo dagegen besonders unter dem gewaltigen Einflusse der Reformation Gemeindeschulen entstanden, da mußte man zwar auch anfangs und in manchen Gebieten noch lange fort froh sein, wenn man ganz abgesehen von ihrer größeren oder geringeren Brauchbarkeit überhaupt nur Lehrer bekam, und häufig*) das Geschäft des Unterrichts den Küstern befehlsweise übertragen. Wie wäre auch bei dem erbärmlichen Lohne, der für den Schulunterricht gereicht wurde, die Forderung von irgend besseren Kenntnissen gerechtfertigt gewesen? Aber doch trat das Bedürfnis der vorgängigen Prüfung eines aufzustellenden Lehrers jetzt schon immer stärker hervor infolge mancher betrübenden Erfahrungen, welche an untauglichen Lehrern gemacht worden waren, und die Forderung der Brauchbarkeit entwickelte sich in naturgemäßem Gange aus der Aufbesserung des Lohnes. In Deutschland machte hierin Württemberg den Anfang, in dessen „großer Kirchenordnung" von 1559 gesagt ist: „Wo fürohin einige deutsche Schulen vaciren würden, mögen die Flecken sich wohl um einen andern Schulmeister bewerben, doch denselben zu der Schul mit nichten selbst bestätigen, sondern zuvor unseren verordneten Kirchenräthen präsentiren. Die haben Befehl, einen jeden, so ihnen dermaßen zugeschickt, zu examiniren und zu erlernen, ob er selbiger Schul fürstehen mög und mit Nutz und Wohlfahrt der Schuljungen zuzulassen sei oder nicht — — und so sie keinen Mangel finden, allererst approbiren und denselben anzunehmen gestatten" (Heppe, Gesch. d. Volkschulw. II. S. 127). — Ebenso sagt die von Herzog Johann Casimir zu Sachsen-Coburg erlassene Kirchenordnung von 1626: „Der Kirchner oder Glöckner (der als solcher verpflichtet war, Schule zu halten) soll von Richtern, Kirchenvätern und Aeltesten aus der Gemeinde mit Vorwissen des Erb- und Lehnherrn, auch des Pfarrers gewählt und fürders dem Consistorio präsentirt und zugeschickt werden, welche ihn verhören und, da er im examine geschickt befunden, zum Amt confirmiren und bestätigen sollen" (ebendas. S. 208). — Auch in dem „revidirten kurfürstlichen Decret" des Kurfürstenthums Sachsen von 1673 ist gesagt, „es solle durchaus kein Küster und Schuldiener sein Amt eher antreten, als er auf Kosten der Kirche von dem Consistorium geprüft und bestätigt sei" (ebendas. S. 177). Diese Ordnung breitete sich allmählich über die meisten deutsch-evangelischen Gebiete aus, und in Preußen wurde der Anfang gemacht in dem „Reglement für die deutschen Privatschulen in den Städten und Vorstädten Berlins" von 1738 (s. d. Art. Preußisches Volksschulwesen S. 166), sie auch auf die Privatschulen und das weibliche Lehrerpersonal auszudehnen: „Es muß sich niemand des Schulhaltens eigenmächtig anmaßen, sondern ein jeder bei dem Inspector und den Predigern des Kirchspiels, wo er Schule halten will, sich melden, von ihnen sämmtlich examinirt werden und, wenn er tüchtig befunden, auch deshalb ein schriftliches Testimonium erhalten, respective sich dem evangelisch-reformirten Kirchendirectorio und Magistrat allhier sistiren und Confirmation suchen. Ohne solch Testimonium des Ministerii wird keiner angenommen. Gleichergestalt wird es auch mit den Schulmeisterinnen gehalten" rc. (ebendas. III. S. 20). — In Hamburg zwar und ähnlichen Städten und in kleineren Gebieten bedurfte es noch längerer Zeit, bis die Nothwendigkeit der Lehrer-

*) Sogar in der Regel. D. Red.

prüfung erkannt wurde, aber das Volksschulwesen lag da eben auch noch sehr im Argen.*) Die seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts begonnene Wiedergeburt des Volksschulwesens hat wie ein Sauerteig nun alle deutsche Stämme und Staaten allmählich durchdrungen, und eben damit ist auch die Prüfung der Volksschullehrer zu einem, wenn auch da und dort verschieden modificirten, doch allgemeinen deutschen Institut geworden, und auch andere europäische Staaten haben nach dem Maße der Entwicklung ihres Volksschulwesens Deutschland darin nachgeahmt.**) — Nur bestehen leider immer noch auch in Deutschland zweierlei bedauerliche Ausnahmen von der Regel. Einmal ist es in den meisten römisch-katholischen Ländern den Schulbrüdern und anderen Ordensgeistlichen sowie auch den Schulschwestern und anderen Nonnen gestattet Schule zu halten, ohne daß sie vorher eine Lehrerprüfung erstanden haben. Es sieht dies aus, als bestände noch die alte Volksmeinung, daß eine Art von Unfehlbarkeit von oben nach unten sich verbreite über alle, die einmal eine kirchliche Weihe empfangen haben. Wie jedoch längst in Preußen keine Schulbrüder u. dergl. Personen an Volksschulen angestellt werden sollen, soferne sie nicht „den für die Anstellung von Lehrern bestehenden gesetzlichen Vorschriften genügen;" so ist vielleicht zu hoffen, daß nach und nach auch in anderen Staaten gleiches geschehen werde. — Fürs andere ist es nicht selten der Fall, daß an Privatinstituten Lehrer und Lehrerinnen angestellt werden, welche eine gesetzlich angeordnete Prüfung nicht erstanden haben, ja daß die Behörden gar nicht darnach fragen und nichts davon wissen, wem der Unterricht an solchen Anstalten anvertraut ist. Wenn dies nun auch bei denjenigen Anstalten gerechtfertigt wäre, welche Schüler aufnehmen, die das Alter der Schulpflichtigkeit schon zurückgelegt haben: so erscheint es doch da ganz unstatthaft, wo der Besuch der Anstalt die Stelle des Unterrichts in der Volksschule vertreten soll. Hier erscheint es als Pflicht der Behörde, darauf zu halten, daß nur geprüften Lehrern und Lehrerinnen solcher Unterricht übertragen werde.***)

Es liegt auch ganz in der Natur der Sache, daß dem im Laufe der Zeit fühlbar gewordenen Bedürfnisse in der Hauptsache entsprochen worden ist und theilweise künftig noch in größerem Umfange zu entsprechen sein wird. Die Wichtigkeit eines guten Unterrichts und einer guten Erziehung der Kinder unseres Volkes, selbst der niedrigsten und ärmsten, ist jetzt mit Recht so sehr anerkannt, daß es überflüssig wäre, hier des weiteren davon zu reden. Daraus folgt von selbst, daß aufs sorgsamste darauf zu sehen ist, daß die Personen, denen dieses Geschäft anvertraut wird, demselben möglichst gewachsen seien. Staat, Kirche und Gemeinde haben das gleiche Interesse dabei. Würde nicht eine Prüfung zur Bedingung der Anstellung an einer Volksschule oder der Ertheilung einer Concession zu dem Unterricht gemacht, welcher die Stelle des Volksschulunterrichts vertreten

*) „Als das 19. Jahrhundert seinen Anfang nahm, war das Volksschulwesen Hamburgs noch in einem vollständig chaotischen Zustand. Invalide Soldaten und Bediente, verarmte Professionisten und heruntergekommene Geschäftsleute, verkrüppelte junge Männer und verdorbene Studenten, unverheiratet gebliebene Jungfrauen und Wittwen ohne Vermögen, sie alle griffen in Hamburg wie überall zum Schulscepter als dem letzten Nothanker. Niemand fragte nach ihrer Vorbildung oder ihrer Befähigung, weil man des Glaubens lebte, wer lesen, schreiben und rechnen könne, der sei auch im Stande, im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten und wohl gar ein Buch darüber zu schreiben." Heppe a. a. O. S. 249.

**) Auch die „Grundrechte des deutschen Volkes" vom 21. Dec. 1848 setzen fest, daß (Art. 24) „Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen, zu leiten und an solchen Unterricht zu ertheilen, jedem Deutschen freistehe, wenn er seine Befähigung der betreffenden Staatsbehörde nachgewiesen hat," und (Art. 26) daß „der Staat unter gesetzlich geordneter Betheiligung der Gemeinden aus der Zahl der Geprüften die Lehrer der Volksschulen anstelle."

***) Vgl. Württ. Gesetz über die Volksschulen von 1836. Art. 25: „es dürfen dabei (nemlich an „Privatunterrichtsanstalten, deren Benützung von dem Besuche der öffentlichen Schulen befreien soll,") nur Lehrer, welche die Oberschulbehörde nach Kenntnissen und Fertigkeiten für befähigt erkennt, angestellt sein." (S. d. Art. Privatschulen.)

soll, so würde es bald überall nicht anders gehen, als oben (Anm.) von Hamburg berichtet worden und auch sonst vielfältig bis in unser Jahrhundert herein geschehen ist. Da handelt es sich dann nicht allein darum, was etwa hätte erzielt werden können in Unterricht und Erziehung und nicht erzielt worden ist, sondern auch und noch mehr darum, welcher positive Schaden durch untaugliche Lehrer oder Lehrerinnen angerichtet werden könnte. Es wird aber niemand sagen, man könnte ja mit einem Lehrer oder einer Lehrerin einen Versuch machen und sie später, wenn sie sich nicht tauglich erweisen, entlassen. Das wären amerikanische Zustände, die bei Verhältnissen, die erst in der Gestaltung begriffen sind, unvermeidlich sein mögen, in die wir aber nicht zurückgehen wollen. Dies gilt sowohl da, wo die Gemeinde das Recht hat, einen Lehrer zu wählen und anzustellen, als auch da, wo Staats- oder Kirchenbehörde diese Anstellung in der Hand haben. Diese können nicht die Verantwortlichkeit auf sich nehmen, eine Schule einer Person zu übertragen, für deren Brauchbarkeit sie kein sicheres Zeugnis haben. Sie müßen aber auch, wie Kirsch in seinem deutschen Volksschulrecht II. S. 80 richtig sagt, wissen, welche taugliche Männer für die verschiedenen Stufen und Stellen vorhanden sind, um so viel möglich auf jede derselben den rechten Mann zu ernennen. So muß, wo irgend ein geordnetes und gedeihliches Volksschulwesen sein soll, durchaus jeder Person, welche Volksschulunterricht ertheilen und Volksschulerziehung übernehmen will, zur Bedingung gemacht werden, daß sie durch eine dahin bezügliche Prüfung ihre Befähigung zuvor nachgewiesen habe.

Die Frage, über was diese Prüfung angestellt werden soll, oder über die Gegenstände derselben (Prüfungsfächer), ist in früherer Zeit anders beantwortet worden als jetzt. Der sittliche Sinn und Wandel zwar, der von Anfang an mit Recht als erste Bedingung eines guten Erziehers der Volksjugend angesehen wurde, konnte nie zum Gegenstand eines Examens von ein paar Tagen oder Stunden gemacht, sondern mußte sonst von vertrauenswürdigen Männern pflichtmäßig bezeugt werden. Aber hinsichtlich des Verhältnisses eines Mannes zu Religion und Kirche wurde es lange anders gehalten. Die evangelische Kirche, in deren Hand das Volksschulwesen von der Reformation an lag, hatte ja lange genug sich sowohl gegen die römische Kirche als auch gegen mancherlei Sectirer und Irrlehrer zu schützen und mußte darum sorgfältig auf der Hut sein, daß nicht irgendwo ein Lehrer angestellt würde, der absichtlich oder unwissentlich den Nachwuchs der Gemeinde allmählich der Kirche abwendig machen könnte. Es ist darum sehr begreiflich, daß in verschiedenen evangelischen Ländern angeordnet wurde, „es solle keiner auf seine Stelle (als Schulmeister) confirmirt werden, er lege denn zuvor seine gute Kundschaft und Zeugnis seiner Geburt, ehrlichen Lebens und Wandels vor, sei auch in Religionsfachen nicht irrig, sectirerisch oder abergläubisch, sondern der reinen, wahren christlichen, der augsburgischen und unserer Confession" (Württ. gr. Kirchenordnung, Heppe II. 127; vgl. das Berliner Reglement Heppe III. 20 u. a.). Indessen war einerseits dessen, was bei einer solchen Prüfung gesucht und gefunden wurde, so wenig,*) daß der bezeichnete Zweck damit schwerlich erreicht werden

*) Heppe II. 44 wird ein Bericht mitgetheilt, den zwei Geistliche in Darmstadt über ein mit einem Schulmeister angestelltes Examen 1707 dem Consistorium daselbst erstatteten, und der zum Beleg des Obigen hier mitgetheilt werden mag. Er lautet so: „Auf gnädigen Befehl hochfürstlichen Consistorii d. d. 11. Aug. 1707 haben wir, alsobald wir ihn bekommen, den Schulmeister Schröter, der um den Schuldienst zu Oberramstadt nachgesucht, vor uns beschieden und ihn examinirt und im Examen also befunden, daß er 1) eine feine Hand zum Schreiben hat; 2) die Stimme zum Singen ist auch nicht uneben, nur daß er noch etlicher Lieder Weise (als: „Auf diesen Tag bedenken wir") nicht kann; er sagte aber, er wolle die Weisen wohl lernen, es sei bisher seine Profession nicht gewesen; 3) in Erkenntnis der christlichen Lehre gehet es noch dünne bei ihm, maßen ihm sehr unbekannt, wie das Gesetz und von wem gehalten werde, und wie fern, und wie es hiergegen nicht gehalten werde. Vom Glauben, vom Unterschied des Gesetzes und Evangelii und anderem ist er noch wenig unterrichtet; er sagte aber, er wolle hinfüro sich

konnte, andrerseits war es nicht zu umgehen, daß allerlei Unwahrheit und Heuchelei vorkam, ja es wurde sogar bei Leuten, die sich bewußt waren, daß sie in ihrem Innern mit der Kirchenlehre nicht übereinstimmten, aber doch um des lieben Brotes willen nach einer Schulstelle trachteten, ein bedauerliches Trug- und Heuchelwesen gewißermaßen provocirt. Man ist darum auch von jener Prüfung der religiösen Gesinnung und kirchlichen Richtung allmählich abgekommen, während man mit Recht in der Erforschung der Religionskenntnisse die Anforderung gesteigert hat. Ebenso ist auch eine besondere Prüfung der Sinnesorgane, der Auffassungs-, Denk- und Urtheilskraft, obwohl ihr guter Zustand unter die unerläßlichen Bedingungen der Lehrtüchtigkeit zu zu zählen ist, nicht nöthig, weil ja sonst die Prüfung überhaupt zu einem Urtheil darüber reichliche Gelegenheit darbietet. Sollte aber nicht vielmehr ein unvollkommener Zustand der geistigen Kräfte vorgezogen werden, wenn Cicero sagt: Quo quisque est sollertior atque ingeniosior, hoc docet iracundius et laboriosius: quod enim quisque celeriter arripuit, tarde arripi videns discruciatur? Doch hat schon Amos Comenius auf die Schiefheit dieses Satzes hingewiesen mit den Worten: „Ein solcher Lehrer wird bedenken, seine Aufgabe sei nicht, die ingenia zu transformiren, sondern zu informiren, er könne dem Schüler nicht geben noch der Schüler ihm selbst nehmen, was nicht von oben verliehen wurde.“ (Raumers Gesch. d. Päd. II. S. 322.) Ueberhaupt ist die Ungeduld beim Unterrichten nicht allemal und nothwendig die Aeußerung einer höheren geistigen Begabung, sondern nur eines für den Lehrerberuf ungeeigneten Temperamentes, und jedem Lehrer, mag er mehr oder minder begabt sein, kann die Uebung in der Selbstbeherrschung in seinem Berufe so wenig als in anderen Wirkungskreisen erlassen werden.

Nach was aber bei der Lehrerprüfung besonders zu forschen ist, das ist eine ausreichende Bekanntschaft mit den Lehren und Regeln der Unterrichts- und Erziehungskunde, und ein angemessenes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten und von Lehrfähigkeit in denjenigen Unterrichtsfächern, welche zur Aufgabe der Volksschule gehören. Aber wie wird eben dieses Maß zu bestimmen sein? Von der einen Seite werden Klagen vernommen über immer mehr gesteigerte Anforderungen an die Bildung der Volksschullehrer, darüber, daß sie ungebührlich „hinaufgeschraubt,“ über ihre natürliche Sphäre sich zu erheben genöthigt werden, was nicht nur zwecklos, sondern auch vielfach Ursache der Selbstüberhebung der Schullehrer und der Unzufriedenheit mit ihren äußeren Verhältnissen sei. Auf der anderen Seite beklagt man sich über die Mangelhaftigkeit der intellectuellen und technischen Bildung dieser Männer und verlangt, der Volksschullehrer soll mit der Psychologie und Pädagogik völlig vertraut, soll nahezu ein Theologe, ein gewiegter Mathematiker und Sprachmeister, Naturforscher, Historiker und Geograph, ein tüchtiger Musiker und Zeichner, ein ausgebildeter Kalligraph, ein gewandter Stilistiker, wohl auch noch einer oder einiger fremden Sprachen mächtig sein. Diese Forderungen insgesamt in Büchern und Zeitschriften unserer Tage nachzuweisen, wäre nicht eben schwer. Selbstverständlich muß die Prüfung von diesen beiden Extremen sich gleich weit entfernt halten. Sie darf sich in unseren Tagen nicht auf das beschränken, was man vor hundert und mehr Jahren für genügend erachtete, Lesen, Schreiben, Rechnen, einiges Verständnis des Katechismus und etwa das Singen etlicher Choräle. Durch die Fortschritte der Zeit haben sich die Forderungen an die Volksschule hinsichtlich religiöser und realistischer Kenntnisse sowie mancher technischen Fertigkeiten bedeutend gesteigert, und die Prüfung der Volksschullehrer kann und darf von diesen Forderungen keineswegs Umgang nehmen. Andrerseits wird es zwar niemand wehren, ja es müßte mit Freuden begrüßt werden, wenn angehende Volksschullehrer sich entweder überhaupt

besser exerciren. 4) Im Aufschlagen der heil. Schrift fand er das von ihm verlangte fünfte Buch Mosis; aber den Propheten Nahum, item die erste Epistel Sct. Johannis konnte er nicht finden. Sonsten ist er arm.“

eine höhere wissenschaftliche Bildung angeeignet oder wenigstens in einzelnen Fächern umfassendere und gründliche Kenntnisse oder künstlerische Fertigkeiten sich erworben haben; aber fordern kann die Prüfung dies nicht, sondern sie muß in Anbetracht des möglichen Bildungsganges und der Bildungszeit der Mehrzahl der Examinanden sich damit begnügen, daß der künftige Lehrer neben der sogenannten allgemeinen Bildung sich als Meister dessen, was er in der Schule zu lehren hat, soweit erweist, daß sein Unterricht den Anforderungen der Zeit und des Orts entspricht. Wir können dem ganz zustimmen, was darüber Seminardirector Aug. Lüben sagt: „der Volksschullehrer soll eine Bildung erhalten, welche nicht bloß dem sogenannten gemeinen Manne, sondern auch anderen Leuten Respect einflößt. Dazu gehört nicht, daß er alle Wissenschaften studirt, fremde Sprachen erlernt und allerlei Künste geübt hat, sondern daß er eine angemessene allgemeine Bildung besitzt, die Bestrebungen der Zeit zu beurtheilen und zu würdigen im Stande ist und sein Fach so gründlich versteht, daß er sich gegen niemand darin eine Blöße giebt. (Lüben, päd. Jahresbericht XIV. Bd. S. 690.)

Die Prüfungsfächer theilen sich in solche Fächer, welche selbst Unterrichtsfächer der Volksschule sind, und in solche, welche die Bedingung der richtigen und gründlichen Auffassung und Behandlung der ersteren für den Lehrer bilden. Die ersteren sind anerkanntermaßen Religion (Kenntnis der Bibel und der biblischen Geschichte, Verständnis des Katechismus und des sonstigen religiösen Memorirstoffes, Bekanntschaft mit den Hauptthatsachen und Hauptpersonen der Kirchengeschichte), deutsche Sprache (Lesen mit einer von dem Verständnis des Inhalts zeugenden und gefälligen Betonung, Rechtschreiben, Aufsatz, Kenntnis der neuhochdeutschen Grammatik und der bedeutendsten, namentlich für das Volk geeigneten Erscheinungen der deutschen Literatur), Rechnen (sowohl Ziffer- als Kopfrechnen), Realien (wie Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte, genaue Kenntnis des Alltäglichen und Heimatlichen, aber auch diejenigen weiteren Kenntnisse, welche bei jedem Gebildeten im Volke erwartet werden), Schönschreiben (in deutscher und englischer Schrift), Formenlehre (Raumlehre), Zeichnen (Freihandzeichnen und wenigstens ein Anfang im geometrischen Zeichnen) und Singen (nach dem Gehör und nach Noten). Die letzteren Prüfungsfächer sind Seelenlehre, Schulkunde (Kenntnis der äußeren und inneren Einrichtung der Volksschule, der allgemeinen Gesetze und Regeln des Unterrichts überhaupt und der Methode der einzelnen Unterrichtsfächer der Volksschule insbesondere, Bekanntschaft mit der Aufgabe und den Mitteln der Schuldisciplin sowohl als auch der religiös-sittlichen Erziehung und einige Vertrautheit mit den wichtigsten Erscheinungen und Personen in der Geschichte der Pädagogik), Arithmetik mit Algebra, Geometrie (Planimetrie und Stereometrie) und Musik (Bekanntschaft mit der Harmonielehre, mit Anfängen im Componiren und Fertigkeit auf einem zur Begleitung des Gesanges dienlichen Instrument). Hiezu kommt noch, wie sich bei der Lehrerprüfung von selbst versteht, Geschick und Gewandtheit, in den Fächern erster Classe zu unterrichten, Lehrprobe. — Wenn das preußische Regulativ vom 1. Oct. 1854 feststellt, „das Unterrichtsmaterial der Elementarschule sei als ein nach allen Beziehungen zu durchdringendes und zu beherrschendes für das nächste Gebiet des Seminarunterrichts zu erachten," so folgt von selbst daraus und wird allgemein, auch von denen, welche mit den preußischen Regulativen sonst nicht einverstanden sind, anerkannt werden müßen, daß das Minimum dessen, was man von einem (künftigen) Volksschullehrer zu fordern hat, das ist, daß er die sämmtlichen oben aufgestellten Unterrichtsfächer der Volksschule „durchdrungen hat und beherrscht," und es ist hierauf nach unserer Ansicht mit solchem Ernste zu dringen, daß jeder Examinand, welchem in einem dieser Fächer ein geringes Zeugnis zukommt, für eine nochmalige Prüfung zurückzustellen, und der, welcher in mehreren dieser Fächer schlecht besteht, ganz und für immer abzuweisen ist. Dasselbe gilt von der Lehrprobe (siehe unten von der Wirkung der Prüfung). Von denjenigen Lehramtscandidaten aber, welche für den Unterricht an oberen Classen von Volksschulen, an Bürgerschulen (Mittelschulen) und

sonst gehobenen Unterrichtsanstalten befähigt zu werden wünschen, ist zu fordern, daß sie nicht bloß in den Fächern der ersten, sondern auch in denen der zweiten Classe gut bestehen. Dies ist jetzt Grundsatz und Praxis nicht bloß da oder dort, sondern in den meisten deutschen Staaten, wie u. a. aus verschiedenen Jahrgängen von Lübens päd. Jahresbericht unter der Rubrik „die äußeren Angelegenheiten der Volksschulen und ihrer Lehrer" zu ersehen ist. Zu all diesem kann noch die Forderung der Kenntnis einer zweiten Sprache da kommen, wo zwei Sprachen in der Schule zu lehren sind, wie in manchen Grenzländern oder in israelitischen Volksschulen; außerdem aber, wo nur Eine Sprache in der Volksschule gesprochen und gelehrt wird, kann die Kenntnis einer fremden Sprache, welche es auch sein möge, nicht in den Bereich der Schullehrerprüfung fallen. Seminardirector A. Lüben in Bremen sagt vielmehr darüber in dem päd. Jahresbericht Bd. XIII: „In einigen Nummern des Schularchivs für das Herzogthum Meiningen wird dem Seminar zugemuthet, fremde Sprachen zu lehren, namentlich Französisch und Lateinisch. Solche Forderungen kann man nur stellen, wenn man die Seminare bloß dem Namen nach kennt oder pädagogisch noch völlig unreif ist." Landwirthschaftliche und technologische Kenntnisse können ebenfalls von den Examinanden nicht gefordert werden, sofern Landwirthschaft und Technologie nicht Unterrichtsgegenstände der Volksschule sind. Eine Prüfung endlich im Turnen und im Orgelspiel könnte auch nur facultativ sein, weil nicht jeder Volksschullehrer zugleich Turnlehrer oder Organist ist oder sein muß. (Man denke an größere Städte und an kleine Landschulen, beim Turnen noch an Mädchenschulen und auch an reformirte und israelitische Schulen, wie an alle Elementarschulclassen und in Betreff des Orgelspielens an diejenigen Schulstellen überhaupt, mit welchen kein Organistendienst verbunden ist.) Demungeachtet ist es fast überall traditionelle Forderung an die Volksschullehrer, daß sie im Orgelspiel wenigstens so viel leisten, daß sie einen Choral ohne Fehler spielen. Ebenso scheint man in einzelnen Staaten darauf umzugehen, daß man alle jüngeren Volksschullehrer auch im Turnen prüfe.

Von selbst versteht es sich, daß die Prüfungsbehörde für das Volksschulwesen aus sachverständigen und urtheilsfähigen Männern bestehen soll, d. h. aus solchen, welchen selbst nicht nur ein höheres, beziehungsweise eben so hohes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten zukommt als den Examinanden, sondern welchen es auch möglich ist, aus der Leistung der letzteren in der kurzen Zeit der Prüfung einen richtigen Schluß auf den gesammten Stand der Kenntnisse und Fertigkeiten der einzelnen Examinanden zu ziehen und dabei das, was möglich ist und was gefordert werden soll, bestimmt im Auge haben. Daß vor unserm Jahrhundert ein Patron der Schulstelle oder ein Beauftragter desselben, ein Geistlicher oder zwei, hie und da ein Rentbeamter und bei Schulwahlen eine Commission der Ortsgemeinde eine Prüfung mit den Bewerbern um eine Schulstelle vornahmen, erklärt sich leicht aus dem damaligen primitiven Zustand der Volksschule und des ganzen Gemeindeschulwesens. Es ist aber auch allbekannt, welche unverantwortliche Nachsicht dabei geübt, welche Misgriffe gemacht worden, welche Parteilichkeiten und Privatrücksichten mit unterlaufen sind. Doch auch abgesehen davon, wie selten wäre es möglich, daß Ein Mann oder ein paar Männer gefunden würden, welche im Stande wären, bei den Anforderungen der gegenwärtigen Zeit in allen oben genannten Fächern gründlich zu examiniren und ein sicheres Urtheil nicht bloß über die Befähigung eines Examinanden überhaupt, sondern auch über das Maß seiner Tüchtigkeit in den einzelnen Fächern abzugeben? Es ist deswegen da und dort frühe schon (z. B. in Württemberg schon 1559) angeordnet worden, daß „die verordneten Kirchenräthe," d. h. die Mitglieder des Consistoriums mit diesem Geschäfte beauftragt wurden. Aber freilich finden wir auch bald, daß aus naheliegenden Gründen doch nicht das ganze Collegium an dem Prüfungsgeschäfte theilnahm, sondern dieses eben einem Mitglied der Behörde übertragen wurde. So war in kurzem der alte Uebelstand, wenn auch vielleicht etwas gemildert, wieder da. Die Unzuträglichkeiten übrigens, die

dabei sich herausstellten, führten doch nach und nach in verschiedenen deutschen Staaten, auch in der Schweiz dahin, daß eine Prüfungscommission unter dem Vorsitz eines Mitglieds der Oberschulbehörde aufgestellt wurde, welche das Geschäft der Prüfung der Volksschullehrer zu besorgen hat. Dies ist unstreitig das einzig Richtige, und es kommt nur darauf an, daß diese Commission zweckmäßig zusammengesetzt wird. Der Vorsitzende muß ein Mitglied der Oberschulbehörde sein. Wo aber das Consistorium nur Kirchenbehörde ist und mit der Leitung des Volksschulwesens nichts zu thun hat, da kann es wohl keinen Zweck haben, daß wie im Königreich Sachsen ein Mitglied desselben den Vorsitz bei der Schullehrerprüfung hat. Auch sollte dieser Vorsitz nicht einmal „irgend einem" Mitglied der Oberschulbehörde, das etwa Zeit und Lust dazu hat, übertragen werden, sondern nur demjenigen Rathe, welcher besonders die Anstellung und Beförderung der Volksschullehrer im Referate hat. Für diesen hat es ganz besondern Werth, die Leute sowohl bei der mündlichen Prüfung persönlich als auch die schriftlichen Leistungen der einzelnen möglichst genau kennen zu lernen. Mitglieder der Commission aber sollten keine Fachgelehrten sein, weder Universitätslehrer noch Lehrer an Gymnasien, polytechnischen Schulen u. s. w., weil diese entweder zu dem Bildungsstande der Examinanden sich nicht wohl herabzulassen vermöchten oder in Unterschätzung der Aufgabe des Volksschullehrers alles für „gut genug" zu erklären geneigt sein und darum bei der Beurtheilung von Misgriffen kaum frei bleiben könnten. Vielmehr eignen sich hiezu am besten Seminardirectoren und Seminarlehrer, Schulaufseher und gediegene Schullehrer. (Man könnte wegen der Prüfung in der Religion auch einen Geistlichen in die Prüfungscommission berufen; wenn aber das vorsitzende Mitglied der Oberschulbehörde selbst Theolog ist und ebenso diejenigen Commissionsmitglieder, welche in der Religion zu prüfen haben, Theologen sind, die das Vertrauen der Kirche genießen, so wird diese sich beruhigen können, auch wenn kein im Kirchendienst stehender Geistlicher an der Prüfung sich betheiligt.) Die Mitglieder der Commission theilen sich in das Geschäft so, daß je zwei die Prüfung in den ihnen angemessenen Fächern übernehmen, bei der mündlichen Prüfung alle zugegen sind, um sich über jeden Examinanden ein Urtheil zu bilden, und sowohl das Urtheil über die schriftliche Leistung, in welchem die beiden Referenten sich zu verständigen haben, als auch das, welches bei der mündlichen Prüfung gewonnen worden ist, in gemeinschaftlicher Sitzung nach der Prüfung zum Vortrag gebracht und auf diesen Grund das Prüfungszeugnis festgestellt wird. Man könnte vielleicht sagen, der Aufwand an Kraft, der auf diese Weise einer solchen Sache geschenkt wird, stehe in keinem Verhältnis zum Zwecke; darauf ließe sich aber erwidern, daß bei dieser Einrichtung eine größere Anzahl von Lehrern zu gleicher Zeit geprüft werden kann, daß die Gerechtigkeit eine möglichst genaue und sichere Kenntnis der einzelnen Examinanden fordert, und daß es für unser Volksschulwesen und die gesammte Volksbildung nichts weniger als gleichgültig ist, ob wir überhaupt infolge ungenauer Prüfung auch unbrauchbare Leute zu Volksschullehrern bekommen, und ob immer die geeignetsten Männer mit einer Schulstelle je nach ihren besonderen Bedürfnissen betraut werden können. Das Bewußtsein aber, daß die Prüfung in keinem Theile oberflächlich gehalten werde, wird sowohl die Lehrerbildner als auch die der Prüfung entgegengehenden Lehrer zu um so sorgfältigerer Vorbereitung antreiben, und die Ueberzeugung, daß bei der Prüfung mit Sachkenntnis und strenger Gerechtigkeit geurtheilt wird, wird dem Volk und den Behörden um so mehr Vertrauen in die Prüfungszeugnisse einflößen.

Was die Art und Weise der Prüfung und das Verfahren bei derselben betrifft, so ist zwischen der Prüfung der Kenntnisse, Prüfung der Fertigkeiten und Prüfung der Lehrhaftigkeit zu unterscheiden. Die erstere ist theils schriftlich zu halten, damit dem Examinanden Gelegenheit gegeben werde, zu zeigen, wie er in seinen Kenntnissen guten Zusammenhang habe und wie er sie geordnet, deutlich und richtig darzustellen wisse, theils mündlich, damit der Examinator den Examinanden an den verschiedensten

Puncten des Wissensstoffes anfassen kann und diesem Gelegenheit gegeben wird, seine Gewandtheit in mündlicher Darstellung, die bei dem Lehrer noch wichtiger ist als die schriftliche, an den Tag zu legen. Das eine ist von ebenso großer Bedeutung als das andere, und es wäre gut, wenn es die Zeit gestattete, in jedem Wissensfache sowohl mündliche als schriftliche Prüfung anzustellen; denn manche Lehrer verstehen trefflich zu schreiben, sind aber im mündlichen Ausdruck sehr ungeübt, und umgekehrt. Haben aber die Examinatoren bei den schriftlichen Prüfungen vor allem darob zu wachen, daß nicht mit irgend welcher fremder Hülfe gearbeitet werde, und bei der Beurtheilung der Arbeiten sich selbst zu hüten, daß sie nicht durch viele und schöne Worte mit wenig Inhalt oder durch richtigen Inhalt allein ohne gute Darstellung sich bestechen lassen: so muß man bei der mündlichen Prüfung noch mehr auf der Hut sein, daß man nicht entwickelnde (Unterrichts-) Fragen statt examinatorischer gebe, nicht durch Zwischenfragen dem in Verlegenheit befindlichen Examinanden nachhelfe oder durch schnelles Absprechen und Tadeln ihn einschüchtere, weil damit ein richtiges und sicheres Urtheil nicht gewonnen werden könnte. Beachtenswerth erscheint das, was Bormann in Betreff der mündlichen Prüfung aus langer Praxis als erprobt bezeichnet („Aus der Schule. 40 pädag. Sendschreiben", oder „Schulkunde. Vierter Theil" S. 60 ff.) Wir geben seine eigenen Worte: „Sie erinnern sich, daß Sie bei Ihrer mündlichen Prüfung einen Zettel empfiengen oder aus einer größeren Anzahl wählten, auf welchem eine Aufgabe aus demjenigen Gebiete verzeichnet war, in welchem Sie mündlich geprüft werden sollten. Es wurde Ihnen Zeit gelassen, sich auf das zu besinnen, was zu der Lösung dieser Aufgabe beigebracht werden mußte, und nun wurden Sie aufgefordert, sich frei in zusammenhängender Rede über den Ihnen aufgegebenen Gegenstand auszusprechen. Diese von Ihnen erforderte Leistung ward von dem Examinator durch keine Zwischenfrage unterbrochen, und die mündliche Prüfung vieler von Ihnen verlief, ohne daß der Prüfende auch nur Eine directe Frage an Sie richtete. Eine solche directe Frage trat nur da ein, wo Ihre Rede ins Stocken gerieth und der Examinator durch eine zurechthelfende Frage sie wieder in Fluß setzen wollte. So mußte jederzeit die Prüfung für die beste gelten, in welcher der Examinand die ihm gestellte Aufgabe von Anfang bis zu Ende ohne Einhülfe und ohne Anstand löste und mithin der Examinator gar keine Veranlassung fand, das Wort zu nehmen, sondern lediglich an ihrer selbständigen Lösung sich erfreute." Die Gründe, um welcher willen Bormann diesem Verfahren den Vorzug gibt, mögen in der angef. Schrift selbst nachgelesen werden. — Bei der Prüfung der Fertigkeiten taugt es nicht, allen Examinanden bloß die gleichen Aufgaben zu geben. Dies ist zwar zweckmäßig, um daran zu erkennen, ob alle Examinanden das unerläßliche Maß von Fertigkeiten sich angeeignet haben, und in welchem Grade sie regelrecht, genau und schön das Nöthige leisten. Aber man muß denen, welche weiter vorgeschritten sind, auch Zeit und Gelegenheit geben, das Maß und den Umfang von Fertigkeiten zu zeigen, zu welchem sie gelangt sind. So erst kann das Zeugnis, das man ihnen zu geben hat, gerecht werden. Was aber die Prüfung der Lehrhaftigkeit anlangt, so sollte zwischen der Entlassungsprüfung der Seminaristen behufs ihrer Verwendung als Lehrgehülfen, Hülfslehrer u. s. w. und zwischen der eigentlichen Dienstprüfung behufs einer definitiven Anstellung besonders hierin ein Unterschied gemacht werden. Wird in Betreff der Kenntnisse und Fertigkeiten bei beiden Prüfungen die gleiche Forderung gestellt, der gleiche Maßstab angelegt: so erfordert dagegen sowohl die Gerechtigkeit als der Zweck der Prüfung, daß hinsichtlich der Lehrhaftigkeit bei der zweiten Prüfung die Forderung höher gestellt, ein anderer Maßstab angelegt werde als bei der ersten, weil jener weit mehr Zeit, Gelegenheit und Verpflichtung zur unterrichtlichen Uebung vorangegangen ist als dieser, und weil es sich bei jener vorzugsweise darum handelt, wohin der Mann zu stellen, wie seine Kraft am zweckmäßigsten zu verwenden sein werde. Ueberdies ist bei dem Volksschullehrer die rechte Lehrhaftigkeit neben dem erforderlichen Maß von Kenntnissen und Fertig-

keiten von viel höherem Werthe als ein großes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten ohne ein wohlausgebildetes Lehrgeschick. Und darauf müßen die jüngeren Lehrer eben auch durch die Art und Weise der künftigen Anstellungsprüfung von Anfang an hingewiesen werden. Wenn man sich daher zwar bei den in die Berufsthätigkeit übertretenden Seminaristen mit einer kürzeren Lehrprobe aus Einem Unterrichtsfache wird begnügen müßen, um ein wenn auch noch etwas unbestimmtes Bild von ihrem Lehrtalente überhaupt zu bekommen: so sollte bei der zweiten Prüfung die Lehrprobe sich auf mehrere Fächer erstrecken und in jedem eine längere Zeit dauern, damit von der Lehrhaftigkeit des einzelnen nun ein möglichst vollständiges Bild gewonnen würde, wie dies u. a. in der württ. Minist.-Verfügung „in Betreff der Prüfung für das realistische Lehramt v. 20. Juli 1864" angeordnet worden ist: „Die Befähigung zur definitiven Anstellung hängt von der den Abschluß des Prüfungsverfahrens bildenden Ablegung einer förmlichen Lehrprobe ab." (Art. 1.) „Die Lehrprobe hat sich auf mehrere Prüfungsfächer — — zu erstrecken und ist den Candidaten der Reallehrerprüfung an Schülern niederer Realclassen, den Professoratscandidaten theils an solchen, theils an Schülern von Oberrealclassen abzunehmen." (Art. 14.) Reg.-Bl. für das K.-R. Württ. 1864. Nr. 14.

Die Wirkung der Prüfung ist nach Zeit und Zweck verschieden zu bezeichnen. Vor dem Eintritt in die Berufsthätigkeit überhaupt (d. h. bei dem Austritt aus dem Seminar) hat die sog. erste Prüfung bei denen, welche sie glücklich bestanden haben, die Wirkung, daß dieselben sofort im öffentlichen oder Privatdienste an Schulen und Anstalten hülfsweise verwendet werden können. Die Wirkung der zweiten Prüfung aber ist der Ausspruch ihrer Befähigung zu definitiver Anstellung. Zwischen beiden sollte überall ein gewißer Zeitraum von einigen Jahren bestehen, vor dessen Ablauf die Zulassung zur zweiten Prüfung nicht stattfindet, damit die jungen Männer nicht zu unreif in den definitiven Dienst eintreten (man denke an patronatische Anstellungen) und hinsichtlich ihrer Fortbildung längere Zeit gehörig in Athem erhalten werden. (Die Größe dieses Zeitraums ist in den verschiedenen deutschen Staaten nach den Verhältnissen ziemlich verschieden.) Auf der andern Seite ist es aber auch weder ein gutes Zeichen noch von guten Folgen, wenn der einmal geprüfte Lehrer die zweite Prüfung weit hinausschiebt. Wie es nämlich bald geringes Selbstvertrauen, bald Mangel an Fleiß in der Fortbildung, bald ein allzuschwaches Verlangen nach selbständiger Wirksamkeit verräth: so kann es die Folge haben, daß ein solcher Lehrer von Jahr zu Jahr mehr von einem ernstlichen Studium abkommt und dahin gelangt, sich eben gehen zu lassen, und damit auf lebenslang in geistige (mitunter auch sittliche) Schlaffheit und Impotenz verfällt. Es sollte darum im Interesse der Lehrer sowohl als der Schulen die Zeit festgesetzt werden, innerhalb welcher die zweite Prüfung erstanden werden muß (in Preußen sind es 5 Jahre nach der ersten Prüfung), widrigenfalls die Entlassung der Säumigen aus dem Schuldienste erfolgt. Am meisten möchte sich die Anordnung empfehlen, nach welcher alle diejenigen, welche die erste Prüfung mit einander erstanden haben, nach einer bestimmten Zahl von Jahren auch die zweite miteinander zu erstehen hätten. — Ob auch eine Beförderungsprüfung, wie sie z. B. im K.R. Sachsen noch unbeanstandet fortbesteht, nothwendig sei, ist eine Frage, die sich verschieden beantworten läßt. Auf der einen Seite kann man sagen, daß der Lehrer, welcher auf eine bessere Stelle befördert zu werden wünscht, in der Aussicht auf die zuvor zu erstehende Prüfung immer eine Mahnung zur Fortbildung hat, die um so mehr zu schätzen ist, je weniger sich sonst äußere Anspornung zu derselben im Volksschulstande gewöhnlich findet, und daß es der Behörde von Werth sein muß, nach einer Reihe von Jahren den Mann hinsichtlich seiner Berufstüchtigkeit einmal wieder genauer kennen zu lernen. Auf der andern Seite läßt sich aber sagen, daß in anderen Berufskreisen, wenn einer einmal definitiv angestellt ist, eine Beförderungsprüfung nirgends

stattfindet, daß man vielmehr den Mann jetzt in seinem Arbeitsfelde und aus seinen Leistungen kennen lernen muß, sowie daß ein Studium, das bloß den Zweck der Vorbereitung auf die Prüfung hat, doch nur von ephemerem Werthe wäre, und der, der eine weitere Prüfung nicht erstehen mag, eben auf Beförderung verzichtet und mit den fast allzu beliebt gewordenen Alterszulagen sich begnügt, dabei aber den Stillstand in seiner Fortbildung eben nicht sehr beklagt. Wo aber, wie z. B. in Oesterreich die Volksschulstellen in verschiedene Stufen eingetheilt sind, da versteht es sich von selbst, daß ein Lehrer, der zuerst nur die Prüfung für eine niederere Stufe erstanden, durch eine nachfolgende Prüfung seine Befähigung zum Vorrücken auf eine höhere Stufe nachzuweisen hat. Ob auch eine besondere Prüfung zu Erlangung einer Oberlehrers- (Schuldirectors-) Stelle nöthig sei, ist sehr zu bezweifeln, da neben den früher schon dargelegten hervorragenden Kenntnissen und Fähigkeiten der Beruf des Oberlehrers vorzugsweise solche Eigenschaften erfordert, welche nicht in einer Prüfung, sondern nur in längerer amtlicher Wirksamkeit an den Tag gelegt werden können. — Die vielleicht allgemeine Sitte, daß man bei den Prüfungszeugnissen verschiedene Stufen (Classen) mit bald mehr bald minder schmeichelhaften Prädicaten macht, dürfte etwa bei der ersten Prüfung beanstandet werden, weil es sich hier im wesentlichen doch nur darum handelt, ob ein Candidat für den Lehrerberuf überhaupt brauchbar ist oder nicht*); bei der zweiten Prüfung aber, bei welcher es sich darum handelt, für welche Art von Schulstellen der zuvor im allgemeinen für befähigt erklärte Lehrer nunmehr sich eigne, wird sie jedenfalls beibehalten werden müßen. Nur sollte man in den Prädicaten immer ein richtiges Maß einhalten, daß sie weder zu Selbstüberschätzung noch zu Verletzung des Ehrgefühls gereichen. Ein ungünstiges Ergebnis der Prüfung hat die Wirkung, daß entweder der Geprüfte nur für den Unterricht in einzelnen Fächern, z. B. Musik, Zeichnen, Kalligraphie für befähigt erklärt oder daß die Befähigung für den Unterricht überhaupt in Abrede gestellt wird. Im ersteren Falle kann der Betreffende als Fachlehrer angestellt werden; wollte er aber im ganzen für befähigt erklärt werden, so hätte er sich noch einer weiteren Prüfung zu unterziehen, um die Vervollkommnung der zuvor mangelhaft erfundenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweisen. Im letzteren Falle aber muß der Candidat, wenn er nicht alsbald vom Lehrerberuf abstehen will, jedenfalls noch einmal die Prüfung in ihrem ganzen Umfang erstehen, und das so oft, bis er die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Lehrhaftigkeit an den Tag legt. Doch sollte, weil auf Gründlichkeit und durch Uebung zu erlangende Fertigkeit alles ankommt, vor einem Jahre niemand zur wiederholten Prüfung zugelassen, und die Geduld der Prüfungsbehörde nicht zu sehr ausgedehnt, sondern, wie es in einigen Staaten eingeführt ist, jeder, der dreimal nach einander nicht besteht, ganz und für immer abgewiesen werden. Bei den Seminaristen versteht es sich von selbst, daß sie auch nicht hülfsweise angestellt werden können, bis sie die Prüfung mit günstigem Erfolg erstanden haben. Ob aber die, welche zwar in der ersten, aber nicht in der zweiten Prüfung bestanden sind, noch ferner hülfsweise im Schuldienste zu verwenden sind, darüber sind die Ansichten getheilt. Die dafür stimmen, sagen, der Stand der Dinge sei so anzusehen, als wäre die zweite Prüfung noch nicht erstanden worden, und die Berechtigung zum Unterrichten bestehe somit von der ersten Prüfung her noch fort. Die aber dagegen stimmen, meinen, daß der Mann seit der ersten Prüfung in seinen Kenntnissen &c. rückwärts gegangen und nun durch die zweite Prüfung

*) Nach unserer Ansicht mag es zwar hinreichen, wenn man dem Candidaten nach der ersten Prüfung in dem schriftlichen Zeugnis, welches er selbst in die Hand bekommt, nur eben das bezeugte, daß er im allgemeinen für befähigt erkannt worden ist, aber für die Behörde hat es denn doch Interesse, für die richtige Verwendung der jungen Lehrer an den Einzelzeugnissen Anhaltspuncte zu haben, und auch die Ergebnisse der ersten Prüfung mit denen der zweiten im einzelnen vergleichen zu können, und wir möchten daher die Fixirung der verschiedenen Stufen in den einzelnen Prüfungsgegenständen nicht für entbehrlich halten. D. Red.

der Beweis gegeben sei, daß er für das Unterrichten überhaupt nicht befähigt sei, also vom Dienste sich zurückziehen müße, bis er bessere Kenntnisse nachgewiesen haben werde. Diese Ansicht würde wohl die allgemeine sein, wenn nicht theils Mitleid mit der äußeren Lage des Mannes, theils da und dort empfindlicher Mangel an Lehrkräften zu der andern führte. Wenn gleich darüber der Stab nicht zu brechen ist, so sollte doch der Zweck der Prüfung, das innere Gedeihen unserer Volksschulen, am meisten ins Gewicht fallen. Stockmayer.

Prüfung der Lehrer an höheren Schulen. Nachdem in Deutschland hauptsächlich durch den großartigen Einfluß F. A. Wolfs sich ein besonderer Stand der Gymnasiallehrer von den Theologen loszulösen und auszubilden begonnen hatte, ließ sich bald die Nothwendigkeit erkennen, demselben durch geordnete Staatsprüfungen genauere Grenzen und feste Bildungsbahnen anzuweisen. Dieses Bedürfnis trat um so dringender hervor, je mehr neben der classischen Philologie auch die übrigen Unterrichtsfächer ihre Ansprüche geltend machten; außerdem konnte gegenüber dem Berufungsrechte der städtischen und sonstigen Patronate der Staat seine Oberaufsicht und seine Theilnahme für das wichtige Gebiet des höheren Unterrichts nicht wirksamer und zweckmäßiger bethätigen, als dadurch, daß er nur die Anstellung geprüfter Lehrer gestattete und daß er die Grundsätze für diese Prüfung vorschrieb und selbst zur Anwendung brachte. So erschien in Preußen nach den veralteten Verordnungen des vorigen Jahrhunderts das Edict vom 12. Juli 1810 unter dem vorwiegenden Einflusse W. von Humboldts und der Mitarbeit Schleiermachers, Süverns und Wolfs, und als dieses dem steigenden Bedürfnisse und der stets wachsenden Gliederung des Schulunterrichts nicht mehr entsprach, das von Joh. Schulze ausgearbeitete Prüfungsreglement vom 20. April 1831. Auch dieses Reglement erfuhr theils durch die Schwankungen in dem Bildungsstande der Gymnasiallehrer, theils durch die zunehmenden Unterrichtsansprüche einzelner Wissenschaften mannigfache Zusätze und Abänderungen, unter denen besonders die Erlasse vom 3. und 4. Februar 1838 über die Verschärfung der Prüfung und die ausnahmsweis zu verleihende Lehrfähigkeit für die unteren Classen, vom 21. Dec. 1841 und vom 10. Aug. 1853 über die Zulassung von Theologen zum Schulamt, vom 14. Dec. 1839 über die Prüfung in den Naturwissenschaften und vom 11. Aug. 1854 desgleichen in den neueren Sprachen hervorzuheben sind. Der Nachdruck, welchen man der Bildung sämmtlicher Schulamtscandidaten in der Religion und Philosophie beimaß, gab sich besonders in dem Erlaß vom 3. März 1848 kund, welcher bei ungenügender Allgemeinbildung in diesen Fächern die feste Anstellung versagte, sowie in dem leider nur unvollkommen zur Ausführung gediehenen Erlaß vom 9. Dec. 1853, durch welchen die theologischen Facultäten zu allgemeinen religionswissenschaftlichen Vorlesungen für nicht-theologische Schulamtscandidaten angeregt werden sollten. Da durch diese Zusatzverordnungen die klare und sichere Handhabung des Reglements vom J. 1831 beträchtlich erschwert worden war und seine Anwendung nicht unerheblichen Schwankungen bei den einzelnen Prüfungsbehörden unterlag, so ist das gesammte Prüfungswesen für das höhere Schulamt gegenwärtig durch den Erlaß vom 12. Dec. 1866 neu geordnet und zusammengefaßt worden. Mit der Prüfung der Candidaten wurden in Preußen ursprünglich die wissenschaftlichen Deputationen bei einzelnen Provincialregierungen beauftragt, an deren Stelle seit 1817 in sämmtlichen Provinzen mit Ausnahme von Posen wissenschaftliche Prüfungscommissionen traten; die Ausnahme erklärt sich aus dem Umstande, daß Posen einer besonderen Universität entbehrte. Diese Commissionen, ursprünglich und sachgemäß als wissenschaftliche Deputationen der Provincialschulcollegien eingesetzt, gewannen im weiteren Verlauf eine selbständigere Stellung, obwohl ihr ursprünglicher Charakter weder ausdrücklich aufgehoben ist noch auch nach der Natur der Sache gänzlich aufgehoben werden kann. — Wie in Preußen, so führte auch in den übrigen deutschen Staaten das gleiche Bedürfnis allmählich zu ähnlichen Einrichtungen, unter denen hier besonders die Verordnungen für Hannover

von 1831, 1853 und 1860, für Baiern von 1853, für Oestreich von 1856, für Holstein von 1857, für Nassau von 1863 und für Württemberg von 1865 erwähnt werden mögen; die Grundzüge der künftigen Prüfungsordnung für Baden sind in Magers päd. Revue (Bd. 44 S. 235 v. J. 1856) mitgetheilt. Einige dieser Erlasse sind zwar infolge neuerer Ereignisse zugleich mit der Selbständigkeit der betreffenden Staaten in Wegfall getreten; sie sollen gleichwohl nachstehend soweit in Betracht gezogen werden, als sie zur Erläuterung der verschiedenen Grundsätze und Systeme für die Prüfung dienen können. Vergl. außer den angeführten gesetzlichen Bestimmungen Wiese d. höhere Schulwesen in Preußen S. 545—552; Bonnell in dieser Encyklopädie unter dem Artikel „Preußen, höhere Schulen" S. 299—307; das Reglement vom 20. April 1831 u. s. w. mit den späteren Erläuterungen, Berlin 1865, Enslin; Langbein päd. Archiv 1866 S. 476 und Roth, Gymnasialpädagogik S. 313 für Württemberg; Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen 1865 S. 246 für Nassau, und S. 709 für Holstein; Protokolle der 14. westfäl. Directorenconferenz 1860 S. 2—19; Paldamus Studien zum Gymnasialwesen in den N. Jahrbb. für Phil. und Päd. Bd. 74 S. 73; C. Lange ebendas. Bd. 78 S. 483.

Die vorerwähnten Prüfungsordnungen lassen sich im wesentlichen in zwei Gruppen zusammenfassen: in der ersten, für welche Württemberg als Muster gelten kann, treten die unmittelbaren Forderungen der Schule und des Lehramts in den Vordergrund; in der zweiten, welcher Preußen und Oestreich angehören, ist der entscheidende Nachdruck auf die selbständige wissenschaftliche Bildung des Candidaten in seinem besonderen Fache gelegt. Dieser Unterschied ist allerdings nicht mit solcher Schärfe ausgeprägt, um zu völlig entgegengesetzten Systemen zu führen, vielmehr handelt es sich nur um das Ueberwiegen des einen oder andern Gesichtspuncts; er ist indes bemerkbar und wichtig genug, um eine nähere Betrachtung zu fordern, um so mehr als bei der Feststellung der allgemeinen Grundsätze auf denselben zurückgegangen werden muß. Jene vorwiegende Berücksichtigung des praktischen und gemeinsamen Schulbedürfnisses zeigt sich zunächst darin, daß von der Behörde sämmtlichen Candidaten eines Termins dieselbe schriftliche Aufgabe gestellt wird, welche sich sonach nicht an die besonderen Studien der einzelnen Candidaten anschließen, sondern nur aus dem Gebiete des allgemein Nothwendigen gewählt werden kann (§ 5 der württemberg. Prüfungsordn.). Sie zeigt sich ferner in der genauen Bestimmung der einzelnen Schriftsteller, deren Verständnis gefordert wird (§ 9 und 19), und demzufolge in der Beschränkung der Prüfung auf bestimmte mit dem Schulunterricht unmittelbar verbundene Wissenszweige. Endlich findet dieselbe ihren deutlichen Ausdruck in der vorwiegenden Geltung der classischen und deutschen Philologie, deren Studium von sämmtlichen Candidaten gefordert wird (§ 8 und 17), in den verhältnismäßig geringen Anforderungen an die geschichtliche Bildung derselben (§ 20) und in dem Umstande, daß die Mathematik nicht nur unter die facultativen Fächer verwiesen, sondern auch die Prüfung auf die elementaren Theile dieser Wissenschaft beschränkt ist. Es ist allerdings richtig, daß Ausdehnung und Tiefe der einzelnen Forderungen doch wesentlich von dem wissenschaftlichen Standpuncte des Examinators abhängt; allein im ganzen wird sich nicht verkennen lassen, daß durch diese Prüfungsordnung von der überwiegenden Mehrzahl der Candidaten ein fest bestimmtes Maß gleichartiger Kenntnisse gefordert wird, welches sich nach den unmittelbaren Ansprüchen der Schule regelt. Hieraus entspringt der große Vortheil, daß die so gebildeten Candidaten leicht und bequem in den verschiedenen Schulämtern zu verwenden sind; und bei dieser Gleichartigkeit der Vorbildung wird nicht nur den Directoren die Aufrechterhaltung der Einheit im Lehrplan und in der Methode erleichtert, sondern auch die Staatsbehörde darf mit ziemlicher Sicherheit dieselben Leistungen von den verschiedenen Anstalten fordern und erwarten. Daß dagegen durch die Prüfungsordnungen in Preußen, Oestreich und ebenso bisher in Nassau und Hannover der wissenschaftlichen Richtung der Candidaten mehr Selbständigkeit

und Freiheit der Bewegung eingeräumt ist, erhellt zunächst aus der größeren Zahl der Prüfungsfächer (§ 11 der neuen preuß. Verordn.), denen für das Zeugnis und die künftige Berufsstellung ein im wesentlichen gleiches Gewicht zukommt. Es erhellt ferner aus der Bestimmung, daß jedem Candidaten unter Berücksichtigung seiner Studien eine besondere Aufgabe für die schriftliche Prüfungsarbeit gestellt wird (§ 13) und daß er sogar diese Arbeit durch seine gedruckte Doctordissertation zu ersetzen befugt ist (§ 14), für welche er doch den Gegenstand früher selbst gewählt hat. Es erhellt endlich aus den bedeutend höheren Forderungen, welche an die künftigen Lehrer der Geschichte (§ 26), der Mathematik (§ 29) und der Naturwissenschaften (§ 30) gerichtet werden, wie aus dem Umstande, daß selbst für die Philologen eine genaue Bezeichnung und Begrenzung derjenigen classischen Schriftwerke vermieden worden ist, mit welchen sie sich beschäftigt haben sollen (§ 23). Außer der Religion, welche auch in der ersten Gruppe der Prüfungsordnungen ihre Bedeutung behauptet, treten also nicht nur die neueren Sprachen und das mathematisch-naturwissenschaftliche Fach als vollberechtigt neben dem philosophisch-historischen Fache auf (§ 11), sondern selbst innerhalb dieser Fächer erhält die Geschichte gegenüber der classischen Philologie, und andererseits die Naturwissenschaften gegenüber der Mathematik eine besondere Geltung, wenn auch selbstverständlich von dem künftigen Lehrer der einen Wissenschaft gleichzeitig eine elementare Bildung in dem verwandten Fache gefordert wird. Durch diese Verschiedenartigkeit der Vorbildung und durch die größere Freiheit, welche dem wissenschaftlichen Streben der Candidaten vergönnt ist, wird unstreitig ebenso das Geschäft der Prüfung erschwert, als die Verwendbarkeit der Candidaten beschränkt, da dieselben nur nach ihrer besonderen Befähigung beschäftigt werden können. Für die Gymnasialdirectoren wird ferner die Wahrung der Unterrichtseinheit schwerer, da sie nicht nur gelegentlich den besonderen didaktischen Neigungen ihrer Lehrer zu steuern, sondern auch wohl den Widerstreit auszugleichen haben, welchen die Lehrer der verschiedenen Unterrichtsfächer leicht versucht sind in vermeintlicher Vertretung ihrer besonderen Wissenschaft anzuregen. Endlich werden die einzelnen Schulen, wenn sie auch im allgemeinen den gesetzlichen Anforderungen genügen, doch eine gewiße Verschiedenartigkeit der Leistungen und ein besonderes Gepräge aufweisen, je nachdem sie für das eine oder andere Unterrichtsfach besonders begabte und wissenschaftlich tüchtige Lehrer besitzen. Indes wie unläugbar diese Schwierigkeiten auch sind, so entspricht doch die mannigfaltigere Gliederung der Prüfung und die den Candidaten für ihre Vorbildung eingeräumte größere Freiheit ebensowohl dem Entwicklungsgange der verschiedenen Wissenschaften als schließlich dem Unterrichtsbedürfnisse, sofern dasselbe sich nicht nur auf die Ueberlieferung einer bestimmten Wissenssumme und auf die Einübung gewißer Fertigkeiten, sondern mehr noch auf die wissenschaftliche Anregung der Schüler und auf ihre Erziehung zu geistiger Kraft und Selbständigkeit richtet. Dies wird unten noch näher begründet werden.

Andere Unterschiede zwischen den aufgeführten Prüfungsordnungen, welche jedoch mit den beiden bezeichneten Gruppen nicht zusammenfallen, ergeben sich zunächst aus der Verbindung oder Trennung der theoretischen und praktischen Prüfung. Die Abzweigung und spätere Ableistung der praktischen Prüfung war bisher am schärfsten in Nassau durchgeführt (§ 3 und 17 der dortigen Prüfungsordn.) und findet jetzt auch in Preußen insofern einen genaueren Ausdruck, als die Probelectionen in der Regel erst am Ende des Probejahrs und zwar dann nicht mehr vor der wissenschaftlichen Prüfungsbehörde, sondern vor dem Schulrath abgehalten werden sollen (§ 40). Ferner sind in Württemberg unabhängig von den Zeugnisgraden zwei verschiedene Arten der Prüfung, nämlich für das Präceptorat und das Professorat oder mit anderen Worten für die unteren und die oberen Classen festgesetzt, während in den meisten anderen Staaten diese verschiedene Befähigung bei einer und derselben Prüfungsart durch die Zeugnisgrade ausgedrückt wird. Endlich werden die katholischen Religionslehrer einer besondern Staatsprüfung nicht unterzogen, da sie Geistliche sind und die Ermittelung

ihrer Fachbildung deshalb der geistlichen Behörde anheimfällt; in Preußen haben dieselben jedoch (§ 27) ihre didaktische Befähigung und eine genügende Kenntnis der hebräischen Sprache vor der wissenschaftlichen Prüfungscommission darzuthun. Dagegen unterliegen die evangelischen Religionslehrer in Preußen einer bestimmten Prüfung, welche indes für Candidaten der Theologie, sofern sie ihre theologische Prüfung gut bestanden haben, vereinfacht und hauptsächlich auf die Darlegung didaktischer Einsicht beschränkt ist. Aehnliche Erleichterungen finden sich für diese Gattung der Religionslehrer auch in Württemberg und Baden.

Bei Feststellung der allgemeinen Grundsätze fragt sich zunächst, welcherlei Vorbildung von den Candidaten verlangt werden soll. In diesem Bezuge muß als Regel gelten, daß dieselben zuvor das Gymnasium und den Universitätscursus zurückzulegen und also bei ihrer Meldung das Zeugnis der Reife von einem Gymnasium und ebenso ein Zeugnis über das vollendete Triennium oder besser Quadriennium auf der Universität einzureichen haben. Allerdings kommen einzelne Fälle vor, in denen anders gebildete Candidaten, z. B. ehemalige Elementarlehrer, durch ungewöhnliche Begabung und ein hervorragendes Streben auch für den höheren Schuldienst sich befähigt haben; allein dieselben werden dann auch im Stande sein, die Maturitätsprüfung nachträglich zu bestehen. Hierzu sind sie aber hauptsächlich wegen der nothwendigen Einheit des Gymnasialunterrichts zu verpflichten, an welcher sie nicht im Stande sind ihrerseits mitzuarbeiten, falls sie sich in ihrer ganzen Bildung auf ein einzelnes Fach beschränken und der auf den Gymnasien bezweckten und durch die Maturitätsprüfung nachzuweisenden geistigen und wissenschaftlichen Allgemeinbildung entrathen. Dies gilt namentlich für die Lehrer der neueren Sprachen; wenn dieselben nicht einen gründlichen grammatischen Unterricht in den alten Sprachen nach bewährter Methode erhalten haben, so können sie zwar ihren Schülern eine gewiße Fertigkeit in der Handhabung der fremden Sprache beibringen, allein sie vermögen nicht ihren Unterricht mit den sonst für den gymnasialen Sprachunterricht festgestellten Grundsätzen in Einklang zu bringen und hieraus diejenigen bildenden Beziehungen zu schöpfen, welche allein den Unterricht in den neueren Sprachen auf Gymnasien ebenso zu fördern als zu rechtfertigen geeignet sind. Da jedoch von diesen Lehrern Richtigkeit der Aussprache, Wahl eines guten Ausdrucks und Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der neueren Sprachen zu fordern ist, so darf ihnen wohl ein geringer Theil des Universitätscursus erlassen werden, falls sie sich über einen zweckmäßig benutzten Aufenthalt von einiger Dauer in den betreffenden fremden Ländern ausweisen können (§ 6 der nassauischen, § 3 der preuß. Verordn.); die Maturitätsprüfung kann ihnen aber auch so nicht erspart werden. Aus ähnlichen Gründen darf der Universitätscursus für künftige Mathematiker u. dgl. durch den Besuch einer Fachschule z. B. eines Polytechnicums nicht ersetzt, sondern höchstens zu einem kleinen (geringer als im bad. Entw. § 2 zu bemessenden) Theile ergänzt werden. Denn bei der fortgehenden Theilung und sogar Entfremdung der Fachwissenschaften unter einander ist es um so nothwendiger, daß die künftigen Lehrer auf der Universität eine lebendige und fruchtbringende Anschauung dessen in sich aufnehmen, was allen Wissenschaften gemeinsam ist und sie erst zu solchen macht; dies ist der einzige Weg, um sie mit der erforderlichen Achtung für andere Wissenszweige zu erfüllen und für ihr künftiges Berufsleben über Ziel, Mittel und Werth einer einheitlichen Geistesbildung der Jugend aufzuklären. Andernfalls laufen sie nicht nur die ohnehin naheliegende Gefahr, dem von ihnen vertretenen Lehrfach ein übermäßiges Gewicht beizulegen und die Kräfte der Schüler für dasselbe zu sehr in Anspruch zu nehmen, sondern sie vermögen auch nicht, die für die verschiedenen Wissenschaften verschiedenen Methoden zu achten und zu würdigen, was doch für das einheitliche Zusammenwirken eines Lehrercollegiums unbedingt nothwendig ist. Eine andere Frage ist, ob für künftige Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften das Maturitätszeugnis eines Gymnasiums durch ein solches von einer Realschule ersetzt werden darf.

Sind die Realschulen nicht Fachinstitute, sondern Stätten für eine allgemeine und einheitliche Geistesbildung, wie ihnen dies in Preußen seit 1859 als Ziel ausdrücklich vorgezeichnet ist, so dürfte sich jene Frage bejahen lassen; allein es wird doch rathsamer sein, vor der gesetzlichen Feststellung dieser Ausnahme den Realschulen noch einige Frist für ihre innere Gestaltung und zur Gewinnung bewährter Unterrichtsmethoden zu gönnen.

Betreffs des allgemeinen Charakters der Prüfung ziemt es sich zuerst die gesetzlichen Forderungen mit Strenge und eindringender Gründlichkeit zur Geltung zu bringen, nicht nur weil andernfalls eine ungerechte und unzuläßige Ungleichheit unter den einzelnen Prüfungen unvermeidlich ist, sondern mehr noch um die Unfähigen und geistig Trägen von diesem so wichtigen Berufe fern zu halten. Denn die praktische Thätigkeit des Candidaten wendet sich sofort an das jugendliche Geistesleben, welches mit aller Sorgsamkeit vor den Versuchen des Ungeschicks, der Unwissenheit und der Läßigkeit behütet werden muß. Von den Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten wird vielleicht mehr als in irgend einem andern Amte eine eigenthümliche Durchdringung von wissenschaftlichem Streben, hingebender Thätigkeit und idealer Berufsauffassung gefordert; die Schwierigkeit dieser Aufgabe muß also ihren entsprechenden Ausdruck schon bei der Prüfung für das Lehramt finden, falls nicht allmählich, aber ganz unabwendbar die Wirksamkeit des gesammten Lehrerstandes sinken soll. Ohnehin ist das Leben eines unfähigen Lehrers ein so trauriges, daß dem ungenügend Vorgebildeten selbst durch seine rechtzeitige Zurückweisung die größte Wohlthat erwiesen wird.

Ferner sind, wie schon oben angedeutet, die Prüfungsforderungen mehr auf gründliche Vertiefung in eine Wissenschaft als auf encyklopädische Breite des Wissens zu richten, und ebenso verdient, was hiermit zwar nächst verwandt, aber doch nicht dasselbe ist, der wissenschaftliche Charakter der Bildung vor der mehr pädagogischen Vorbereitung zu unmittelbarem Schulgebrauch entschieden den Vorzug. In beiderlei Bezuge darf nicht verkannt werden, daß zu wahrer geistiger Anregung und zur ausgiebigen Verwendung einer Wissenschaft für den Schulunterricht nur derjenige befähigt ist, welcher einerseits in den strengeren wissenschaftlichen Methoden heimisch geworden ist und mittelst ihrer sich leicht in den Besitz der verwandten Hülfsfächer zu setzen vermag, und welcher andererseits aus einem wohlgeordneten und gründlichen Quellenstudium diejenige Frische der Auffassung und Darstellung geschöpft hat, welche allein dem Unterrichte die belebende und erziehende Kraft sichert. Wenn deshalb nach § 23 der neuen preuß. Verordnung die Art der Prüfung in der Philologie dem Trachten nach einem breiten encyklopädischen Wissen nicht Vorschub leisten, sondern den Erweis eines auf ein engeres Gebiet beschränkten Studiums, welches Selbständigkeit der Forschung und des Urtheils erkennen läßt, höher anschlagen soll, so verdient diese Bestimmung nicht nur für die Philologie volle Billigung, sondern auch eine gleichmäßige Anwendung auf die übrigen Wissenschaften. Demnach darf bei den Candidaten der Philologie die Prüfung nicht auf bestimmt ausgewählte Schriftsteller oder gar auf einzelne Werke derselben beschränkt werden, sondern sie hat in diesem Betracht eine freiere und wissenschaftlichere Richtung zu verfolgen, wenn sie auch hauptsächlich die in den oberen Gymnasialclassen gelesenen Schriftsteller berücksichtigt. Ebenso hat sie nicht lediglich die Einzelkenntnis dieser Schriftsteller für den unmittelbaren Schulgebrauch ins Auge zu fassen, sondern auch und zwar besonders die mit ihnen verknüpften wissenschaftlichen Probleme und die Stellung dieser Probleme innerhalb der geschichtlichen Entwicklung der Philologie wie innerhalb der Alterthumswissenschaft überhaupt zu erörtern; und hieraus ergiebt sich ferner, daß in diesem wie in den übrigen Prüfungsfächern auf eine wenn auch nicht erschöpfende, so doch ausreichende Kenntnis des gelehrten Apparats und der Geschichte der betreffenden Wissenschaft gedrungen werden muß. In gleicher Weise ist betreffs der Geschichte zu verfahren, für welche also keineswegs eine genauere Kenntnis der Thatsachen (nach dem

Vorschlage der westfälischen Directorenconferenz, vgl. § 20 der württ. Verordn.) ohne besonderes Quellenstudium genügt. Vielmehr hat auch in der Geschichte sich die Prüfung auf die Kenntnis und Behandlung der Quellen nach den neueren wissenschaftlichen Methoden, namentlich auch betreffs des Mittelalters, zu richten; andernfalls wird der Geschichtslehrer zwar im Stande sein, ein bestimmtes geschichtliches Material nach den neueren Hülfsmitteln einzuüben, allein zur Gewinnung der eigenthümlichen Bildungsergebnisse des Geschichtsunterrichts in sittlicher und geistiger Hinsicht wird es ihm an selbständiger Sicherheit und an Lebendigkeit der Anschauung gebrechen. Bei dieser Formulirung der wissenschaftlichen Forderungen werden dann freilich nicht eben viele Candidaten die gleich hohe Bildung in der Philologie und in der Geschichte aufweisen, wie dies die übrigens betreffs der sachlichen Erfordernisse einsichtige nassauische Verordnung (§ 9 A) ausnahmslos verlangt. Endlich ist hier noch das nicht seltene Vorurtheil zu bekämpfen, als ob tiefere Gelehrsamkeit einem wirklich pädagogischen Unterricht in den Elementen einer Wissenschaft hinderlich sei. Allerdings zeigen manche Lehrer von ernsterem gelehrten Streben zuweilen wenig Neigung, sich von der Erörterung wissenschaftlicher Aufgaben zu den Bedürfnissen des Elementarunterrichts scheinbar herabzulassen, oder auch wenig Geschick, diese Bedürfnisse klar aufzufassen und praktisch zu behandeln. Dies ist aber nicht nothwendige Folge ihrer gelehrten Bildung; sondern sie haben in dem ersten Falle noch nicht die rechte Liebe, in dem zweiten noch nicht die rechte Einsicht und Uebung für den Jugendunterricht gewonnen. Vielmehr wird derjenige, welcher seine Wissenschaft bis zu ihren Tiefen in gewißem Grade beherrscht, vor den übrigen befähigt sein, durch das unbehinderte Schalten über das wissenschaftliche Material auch für den elementaren Unterricht fruchtbringende Combinationen, neue Bildungswege und vereinfachende Methoden zu schaffen; und dies ist ein Vortheil, der vor der genügsamen Kenntnis hergebrachter wenn auch an sich nützlicher methodischer Handgriffe weit den Vorzug verdient. Beispielsweise wird in dem sprachlichen Unterricht die Vereinfachung der Regeln und die Zusammenfassung der Ausnahmen unter bestimmte Gesetze und Analogieen, die fruchtbare Zusammenstellung und Verwerthung von Wortfamilien u. dgl. niemanden besser gelingen, als demjenigen, welcher hierbei vermöge seiner tieferen wissenschaftlichen Bildung vor Irrthümern und Misgriffen sicher und vermöge seines weitern Gesichtskreises zugleich befähigt ist, das sprachliche Material zur Aufnahme durch den jugendlichen Geist möglichst vorzubereiten und zu verarbeiten. Dasselbe gilt von der Mathematik; wer nur mit ihren Elementen vertraut ist, wird meistens auch nur das vorgeschriebene Pensum in hergebrachter Weise lehren können; wogegen erst eine ausgedehntere und selbständigere Beherrschung des mathematischen Gebiets gestattet, gleichartige Erscheinungen und Vorgänge in den verschiedenen mathematischen Disciplinen in fruchtbare Verbindung zu setzen und durch Hinzuführung neuer Gesichtspuncte einen wahrhaft anregenden Unterricht zu ertheilen. Hiernach ergiebt sich denn leicht, was von der neuerdings mehrfach gehörten Klage mancher Directoren zu halten ist, daß die Universitäten zu ausschließlich auf die wissenschaftliche Bildung und zu wenig auf die pädagogische Vorbereitung der Candidaten Rücksicht nähmen. Daß aber durch die vorstehenden Erörterungen nicht einer bornirten Einseitigkeit das Wort geredet werden soll, bedarf keiner Bemerkung; gerade die gründliche Aneignung einer Wissenschaft läßt uns die Nothwendigkeit ihrer Ergänzung durch andere Fächer erkennen und befähigt zugleich zur vorurtheilsfreien und einsichtigen Würdigung anderer Wissenschaften und ihrer Forderungen. Auch muß ein bestimmtes Maß allgemeiner, wo möglich philosophischer Bildung von jedem verlangt werden, der an der schwierigen Aufgabe theilnehmen will, die Jugenderziehung in einheitlicher Weise zu leiten.

Soll aber die Tiefe und Selbständigkeit der Bildung bei der Prüfung entscheiden, so folgt endlich für den allgemeinen Charakter der letzteren, daß bei den einzelnen Wissenschaften eine wesentliche Scheidung zwischen künftigen Lehrern für Gymnasien

und für Realschulen nicht getroffen werden darf, sofern auch die letzteren nicht etwa für einzelne Berufsarten abrichten sollen, sondern die allgemeine Geistesbildung zum Ziele haben. Daß die Lehrer der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften vorwiegend an den Realschulen, diejenigen der alten Sprachen aber mehr an den Gymnasien ihre Verwendung finden, ist Sache der anstellenden Behörden und hat mit der Prüfung nichts zu schaffen; der Lehrer des Französischen soll dieselbe gründliche Bildung aufweisen, er mag fortan an Gymnasien oder an Realschulen beschäftigt werden. Dies liegt offenbar auch im Interesse der Lehrer wie der Verwaltungsbehörden, welche in der Verwendung der Lehrer desselben Fachs nicht durch einen schon bei der Prüfung ausgedrückten Unterschied gehindert werden dürfen. Die Richtigkeit dieses Grundsatzes tritt besonders bei den aus Gymnasial- und Realclassen combinirten Anstalten hervor; würde zwischen den Lehrern der ersten und der zweiten Gattung ein specifischer Unterschied schon bei der Prüfung erhoben, so würde die Verschmelzung des gesammten Lehrercollegiums zu einem einheitlich wirkenden Lehrkörper trotz allen Anstrengungen des Directors zur Unmöglichkeit werden. Auch daß das Zeugnis geringerer Kenntnisse in den alten Sprachen den betreffenden Lehrer mehr für Realschulen als für Gymnasien geeignet erscheinen läßt (§ 23 der neuen preuß. Ver.), ist nur ein gradueller, aber kein genereller Unterschied.

Gehen wir nach diesen allgemeinen Erörterungen zu der äußeren Einrichtung der Prüfung und zu den verschiedenen Prüfungsarten über, so empfiehlt sich zunächst die Scheidung zwischen der theoretischen und der praktisch-pädagogischen Prüfung, wie sie bisher in Nassau stattfand und im wesentlichen fortan auch in Preußen zur Geltung kommen soll. Es kann von den jungen Candidaten, welche bisher aller Anstrengung zur Erlernung ihrer Wissenschaft bedurften, nicht verlangt werden, daß sie sich zugleich Einsicht und Uebung in Handhabung des Unterrichts erwerben; sie haben hierzu weder Zeit noch Gelegenheit, noch auch die nöthige Charakterreife, und die neuerdings hervorgetretenen Ansprüche auf Gründung pädagogischer Einrichtungen oder gar Facultäten an den Universitäten verrathen mehr guten Willen als Einsicht (vgl. den Art. „Pädagog. Seminar"). Alles, was in diesem Betracht von den Candidaten gefordert werden darf, ist eine sachlich abgegrenzte Kenntnis der Geschichte der neueren Pädagogik, sowie der theoretischen Pädagogik und Didaktik. Hierfür kann von der Universität durch wenige Vorlesungen gesorgt werden, wogegen praktische Uebungen im Unterricht von derselben fern gehalten werden sollten. Deshalb ist es räthlich, auch die Probelectionen von der theoretischen Prüfung zu scheiden und einem zweiten praktischen Acte zuzuweisen, welcher angemessen nach Verlauf eines Jahres statthaben und mit einer Unterredung über die specielle Pädagogik und die Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer verbunden werden mag. Werden dagegen die Probelectionen mit einem besonderen Gewicht der ersten Prüfung zugeordnet, so entsteht die Gefahr, daß gründliche aber befangene und schwerfälligere Naturen gegen Gewandtheit und Redefertigkeit, welche sich nicht selten mit Oberflächlichkeit paart, unbillig benachtheilig werden. Es versteht sich aber, daß bei dieser wie immer im einzelnen eingerichteten Trennung der theoretischen und praktischen Prüfung die letztere einer anderen Behörde zu überweisen ist: die erste muß im wesentlichen den Professoren als Lehrern der Wissenschaft, die zweite praktisch ausgebildeten Schulmännern, sei es Directoren oder Schulräthen, vorbehalten bleiben. Hiermit verbindet sich noch der Vortheil, daß diese praktische Behörde auch mit größerer Sicherheit und entscheidendem Gewicht ein Urtheil über die künftige Berufstüchtigkeit der Candidaten abgeben und somit die pädagogisch Unbefähigten noch im rechten Zeitpuncte von dem Schuldienste fern halten kann.

Ferner ist die Einführung verschiedener Zeugnisgrade je nach dem Ausfall der Prüfung nicht zu umgehen. So sehr die Fernhaltung dieser Unterschiede von den Maturitätszeugnissen zu billigen ist, da diese nur den Abschluß der Schulthätigkeit darlegen und deshalb einen überwiegend pädagogischen Charakter tragen, so zweckmäßig

ist umgekehrt die Festsetzung bestimmter Grade bei der Lehramtsprüfung, an deren Ergebnis sich verschiedenartige staatliche Ansprüche und Leistungen knüpfen. Nimmt man hierfür drei Grade an, deren letzter nur die Befähigung zum Unterricht in den unteren Classen verleiht, so wird man neben diesen Graden eine weitere Unterscheidung in Präceptorats- und Professoratsprüfungen (oder für Unter- und Oberlehrer oder für lateinische Schulen und Lyceen u. dgl.) entbehren können, was für die Vereinfachung der Prüfung und der zu beobachtenden Gesichtspuncte wünschenswerth ist.*) Dagegen wird es den Inhabern eines niedrigeren Zeugnisgrades freistehen müßen, behufs Ergänzung und Erweiterung ihrer Lehrbefähigung die Prüfung zu wiederholen, sei es daß sie aus eigenem Antriebe hierzu schreiten oder daß die Staatsbehörde für die Verleihung eines höheren Lehramts den Nachweis einer bedeutenderen Berufsbildung für nöthig erachtet. Hierdurch werden die in dem früheren preußischen Reglement angeordneten Prüfungen pro loco und pro ascensione überflüssig; dieselben waren wenig geeignet, einen allgemeinen Fortschritt in der wissenschaftlichen Bildung der Lehrer herbeizuführen oder erkennen zu lassen, und sind eben deshalb in dieser eingeengten Form selten abgehalten worden. Denjenigen Candidaten aber, welche bei der ersten Prüfung auch den niedrigsten Zeugnisgrad nicht zu erringen vermochten und somit als nicht bestanden erachtet wurden, sollte in ihrem eigenen Nutzen wie in demjenigen des Lehrstandes und der Schule nur noch einmal die Wiederholung der Prüfung und zwar frühestens nach Ablauf eines Halbjahrs gestattet werden. Denn wer ungeachtet des Schulcursus, welcher doch für die meisten Unterrichtsfächer die nothwendige Bildungsgrundlage abgiebt und ungeachtet eines drei- bis vierjährigen Universitätsstudiums selbst in zweimaliger Prüfung sich sogar den untersten Grad der Lehrbefähigung nicht erworben hat, der muß als völlig ungeeignet für das Lehramt gelten, mag dies nun von dem Mangel an geistiger Anlage oder an ernstem sittlichen Streben herrühren.

Besondere Prüfungen über die Befähigung eines Lehrers für ein Directorat, sogenannte colloquia pro rectoratu, wie sie bisher in Preußen üblich und gesetzlich waren, sind als überflüßig zu erachten und fallen deshalb besser fort. Diese Prüfungen müßten doch sachgemäß nicht von der wissenschaftlichen Prüfungscommission, welche vorwiegend nach wissenschaftlichen Rücksichten zusammengesetzt ist, sondern von praktischen Schulmännern, namentlich Directoren unter unmittelbarer Leitung der Staatsbehörde oder des zuständigen Schulraths abgehalten werden. Denn es handelt sich hierbei nicht um Feststellung des schon früher dargethanen wissenschaftlichen Standpunctes, sondern um die pädagogische Durchbildung des betreffenden Lehrers, um seine Einsicht in das Gesammtziel der Schulbildung, um seine Kenntnis und Auffassung der gesetzlichen Bestimmungen und besonders um Charaktereigenschaften, welche von einer wissenschaftlichen Prüfungsbehörde gar nicht ermittelt werden können. Die Aufsichtsbehörde hat aber ohnehin ausreichende Gelegenheit und überdies die Verpflichtung, sich in allen gedachten Beziehungen über die Befähigung eines Lehrers für ein Directorat zu unterrichten, und bedarf hierfür eines besonderen Prüfungsactes nicht. Höchstens könnte eine solche Unterredung, welche außerdem wegen ihres allgemeinen Charakters nur ausnahmsweise zu bestimmten und klaren Ergebnissen führen kann, den Zweck haben, städtischen und Privatpatronaten das Ungeeignete ihrer Wahl darzuthun; allein auch

*) Die Unterzeichnete kann mit Obigem gemäß ihrer schon zu dem Artikel Bayern S. 457 ausgesprochenen Ansicht nicht völlig übereinstimmen. In Württemberg z. B. besteht eine große Anzahl lateinischer Schulen in kleineren Städten, deren Lehrer, Präceptoren genannt, einen sehr schätzenswerthen Beitrag zur Verbreitung höherer Bildung unter der Bevölkerung leisten, obgleich sie philologische Studien im strengeren Sinne nicht gemacht, sondern auf der Universität ihre Kraft und Zeit hauptsächlich dem Studium der Theologie gewidmet haben. Auf solche Verhältnisse sind wir geneigt die in der oben bezeichneten Stelle dargelegten Grundsätze in Anwendung zu bringen. Vgl. auch den Art. Gymnasiallehrer und unsere Anmerkungen zu demselben S. 168 f.
D. Red.

in einem solchen Falle unterbleibt sie besser aus Rücksicht auf den betheiligten Lehrer, da sie denselben nur unnöthig bloßstellen würde und die auf längerer und genauerer Kenntnis ruhende Ueberzeugung der Aufsichtsbehörde doch das Zutrauen zu ihrer sachlichen Richtigkeit und Unbefangenheit in Anspruch nehmen und deshalb als entscheidend gelten muß.

Endlich wäre rücksichtlich der äußeren Einrichtung der Prüfungen noch zu erwägen, wie groß die Zahl der zu gleicher Zeit zu prüfenden Candidaten sein dürfe. Sind indes oben die allgemeinen Gesichtspuncte über die wissenschaftliche Bildung der Candidaten richtig festgestellt, so ergiebt sich, daß um der Gründlichkeit und Tiefe der Prüfung willen nur eine beschränkte Zahl derselben, höchstens drei, zu demselben Acte zugelassen werden können, und auch diese müßen im wesentlichen denselben wissenschaftlichen Fächern angehören. Zusammenfassende jährliche oder halbjährliche Prüfungstermine können daher, wie viel Bequemlichkeit sie auch für die Staats- und Prüfungsbehörden bieten, in denjenigen Staaten oder Provinzen nicht für geeignet gelten, in welchen sich eine größere Anzahl von Candidaten in den bezeichneten Zeiträumen findet.

Für die theoretische Prüfung lassen sich die Schulwissenschaften je nach ihrer Zusammengehörigkeit in vier (Preußen) oder fünf (Nassau) Gebiete gliedern, nämlich in das Fach der classischen Philologie und des Deutschen, der Geschichte und Geographie, der Religion und des Hebräischen, der Mathematik und der Naturwissenschaften, und endlich der neueren Sprachen. Da hiermit indes die Zahl der Combinationen auch unter den innerlich verwandten Wissenschaften nicht erschöpft und es außerdem nach den oben entwickelten Grundsätzen wünschenswerth ist, den Candidaten jede mit der Sache verträgliche Freiheit in ihren Studien zu gestatten, so empfiehlt es sich, den Prüfungsbehörden für die Zusammenordnung der Fächer, in denen ein Candidat die Unterrichtsfähigkeit zu erwerben beabsichtigt, etwas freiere Hand zu lassen. Beispielsweise läßt sich das Deutsche ebensowohl in Verbindung mit der classischen Philologie als mit den neueren Sprachen oder auch mit der Geschichte setzen, und andererseits ist die Verbindung des geschichtlich-geographischen Fachs ebenso zuläßig mit den alten wie mit den neueren Sprachen. Umgekehrt werden bei dem Umfange der einzelnen Wissenschaften auch mancherlei Scheidungen innerhalb jener Gebiete statthaft und sogar unvermeidlich sein. Eine quellenmäßige und umfassende Kenntnis der Geschichte wird sich, wie schon oben bemerkt, seltener bei dem classischen Philologen finden und kann jedenfalls nicht unbedingt von ihm gefordert werden, wenn er auch einer bestimmten geschichtlichen Bildung und namentlich einer für die Erklärung der Classiker ausreichenden Kenntnis der alten Geschichte nicht entbehren kann. Dasselbe gilt ebenso für den Historiker betreffs der alten Sprachen. Andererseits ist das Studium der Mathematik einschließlich der mathematischen Physik und dasjenige der Naturwissenschaften einschließlich der Chemie, jedes für sich, so umfangreich und nimmt die Kraft des Studirenden auch während eines vierjährigen Zeitraums so sehr in Anspruch, daß nur selten ein Candidat in beiden Gebieten zugleich den höchsten Forderungen genügen wird. Umgekehrt darf freilich der Mathematiker den Naturwissenschaften nicht völlig fremd bleiben und ebenso sind die Candidaten der Naturwissenschaften einer bestimmten mathematischen Bildung benöthigt. Hiernach ergeben sich also mancherlei Combinationen, welche durch das Gesetz nicht alle vorgesehen und fixirt werden können und betreffs deren es gerathener ist, dem gewissenhaften Sinne der Prüfungsbehörden zu vertrauen. Wichtiger ist es, in jedem Fache die Höhe der sachlichen Forderungen festzusetzen, obschon auch in diesem Betracht eine bis ins Einzelnste gehende Umgrenzung und Formulirung derselben weder möglich noch auch nöthig ist. Denn es darf erwartet werden, daß die Mitglieder der Prüfungsbehörden, falls sie, wie doch vorauszusetzen, mit dem Umfange und der jeweiligen Entwicklung der einzelnen Wissenschaften vertraut sind, ebenso ihre Prüfung auf das Wesentliche und das eigentlich Wissenschaftliche

nach Stoff und Methode richten werden, als sie auch ermessen können, bis zu welchem Grade die Bewältigung der Wissenschaft innerhalb der Studienzeit möglich ist.

Von den sachlichen Leistungen innerhalb der einzelnen Prüfungsgebiete sind indes noch diejenigen allgemeinverbindlichen Forderungen zu unterscheiden, welche ausnahmslos von sämmtlichen künftigen Lehrern erfüllt werden müßen. Zu diesen obligatorischen Erforderniſſen gehört eine bestimmte philosophische Bildung, namentlich die Kenntnis der formalen Logik und der empirischen Psychologie, sowie einer Uebersicht über die Geschichte der Philosophie, Bekanntschaft mit der allgemeinen Theorie der Pädagogik und der neueren Entwicklung dieser Wissenschaft, elementare Kenntnis des Lateinischen, welche zum Verständnis eines lateinischen Buchs befähigt, allgemeine Kenntnis der hauptsächlichsten geschichtlichen Thatsachen und geographischen Verhältnisse, und endlich eine ausreichende, auf Kenntnis der Bibel, der symbolischen Bücher und der Kirchengeschichte beruhende Vertrautheit mit den religiösen Heilslehren. Auch in allen diesen Gebieten soll es sich nicht um ein encyklopädisch breites und sachlich ausgedehntes Wissen, sondern um diejenige allgemeine Bildung handeln, welche von jedem Lehrer um des Werkes der gesammten Jugenderziehung willen und zu seiner eigenen Sicherheit und Klarheit in der Würdigung der verschiedenen Unterrichtsfächer gefordert werden muß. Hiervon etwas nachzulassen ist nicht rathsam und müßte vielmehr den Zerfall der Lehrercollegien in einzelne Fachlehrer befördern, welche als die Hauptaufgabe ihrer Thätigkeit nicht die harmonische Geistesbildung des Zöglings, sondern die Unterrichtsförderung desselben je in ihrem besonderen Fache ansehen würden.

Nach Erörterung der allgemeinen Grundsätze, welche das Ziel der Prüfung und das Urtheil der Prüfungsbehörde bestimmen sollen, darf von einer genauen Aufzählung der sachlichen Forderungen in den einzelnen Fächern Umgang genommen werden, wie sehr es auch in einem formulirten Prüfungsreglement bestimmter Abgrenzungen und leitender Gesichtspuncte sowohl für die Prüfenden als mehr noch für die Candidaten und schon vorher für die Studirenden bedarf. Allein wie schon bemerkt wird eine allzugenaue Specialisirung der Vorschriften auch hier zu vermeiden sein, theils weil sie dem oben betonten Grundsatze zuwider laufen würde, daß dem wissenschaftlichen Streben der Studirenden jede mit den Schulforderungen vereinbare Selbständigkeit gewährt werden müße, theils auch deshalb, weil mit der fortschreitenden Entwicklung der Wissenschaften sich stets neue Gesichtspuncte bieten, bisher bearbeitete Gebiete in ihrer Wichtigkeit zurücktreten und neue Methoden und Fächer eine vorwiegende Berücksichtigung erheischen. Wenn beispielsweise bisher in den alten Sprachen die Kenntnis des classischen Sprachgebrauchs in grammatischer Beziehung als genügend gelten konnte, so wird hierneben doch in Zukunft die Forderung allmählich mehr hervortreten, daß die philologisch gebildeten Candidaten auch mit der historischen Grammatik, also mit der geschichtlichen Entwicklung der Sprache nach Etymologie und Syntax und mit der Methode derartiger Untersuchungen eine bestimmte Bekanntschaft erworben haben müßen. Aehnliches läßt sich von den übrigen Wissenschaften sagen. Im ganzen muß aber als unumstößlich gelten, daß das Wissen des Candidaten über die Forderungen derjenigen Unterrichtsstufe hinausgehen soll, für welche er die Unterrichtsfähigkeit beansprucht. Wenn derselbe also die Lehrfähigkeit für die obersten Classen zu erwerben wünscht, so muß er im Stande sein, das für die Schule erforderliche Unterrichtsmaterial nicht nur mit Sicherheit und freier Wahl zu verwerthen, sondern auch zu neuen Combinationen zu verarbeiten und eigene Untersuchungen mit selbständigem Urtheil anzustellen; und er muß ferner mit der Geschichte und den wissenschaftlichen Hülfsmitteln seines Fachs so weit bekannt sein, um seine Studien in geordneter Weise fortsetzen und seine Kenntnisse in den Hülfswissenschaften systematisch ergänzen zu können. Wenn hiernach für den kundigen Examinator sich das Maß der Forderungen ohne Schwierigkeit ergeben wird, so mag im einzelnen nur noch bemerkt werden, daß für den philologischen Lehrer

der obersten Unterrichtsstufe vor allem eine wissenschaftlich begründete Kenntnis der alten Grammatik und Metrik, sicheres und auf eindringendem Studium beruhendes Verständnis der bedeutendsten alten Schriftsteller, namentlich soweit sie in Prima gelesen werden, Uebung in den Grundsätzen der Hermeneutik und Kritik, hinlängliche Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen lateinischen Ausdruck, und Bekanntschaft mit den geschichtlichen Entwicklungsstufen der Philologie, außerdem aber so viel Kenntnis der realen Alterthumswissenschaften unerläßlich ist, als zur Erklärung der Schriftsteller, zu einer geschichtlich zusammenhängenden Auffassung des Alterthums und zum Verständnis der wichtigsten wissenschaftlichen Probleme erfordert wird. Aehnlich gestalten sich die Forderungen für den Lehrer der neueren Sprachen und wenn er der Kenntnis der fremdländischen Einrichtungen in Staat und Gesellschaft nicht in dem Umfange benöthigt ist, wie der classische Philologe derjenigen der Antiquitäten, so muß jener dafür wenigstens der lateinischen Sprache so weit mächtig sein, um die geschichtliche Bildung der französischen und englischen Sprache nach wissenschaftlicher Methode verfolgen zu können. Der Lehrer des Deutschen wird aber außer einer befriedigenden Gesammtauffassung der deutschen Litteraturgeschichte und einer eingänglicheren Kenntnis ihrer Entwicklung seit Gottsched, sowie außer einer hinlänglichen Bekanntschaft mit der allgemeinen Rhetorik und Stilistik entweder eine tiefere philosophische Bildung oder ein sprachlich, metrisch und litterarisch begründetes Studium der mittelalterlichen Dichtungen nachweisen müßen. Für den Unterricht in der Geschichte ist schon oben bemerkt, daß er außer einer wohlgeordneten und klaren Kenntnis der wesentlichen Thatsachen ein selbständiges Quellenstudium für bestimmte Zeitabschnitte voraussetze; hierbei wird sich neben der alten Geschichte ein derartiges Studium für einzelne Theile des Mittelalters um so weniger ausschließen lassen, als nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft die kritische Behandlung der Quellen an diesem Abschnitte besonders erlernt werden kann. Daß die Historiker einer klaren und von Vertrautheit mit den neueren Darstellungen zeugenden Auffassung der geographischen Verhältnisse, der Bekanntschaft mit der gegenwärtigen, auch der historischen Chartographie und der Kenntnis der wichtigsten Völkerbeziehungen nach Production und Absatz nicht entrathen können, ist selbstverständlich. Für die Theologie und das Hebräische ergeben sich die Erfordernisse nach den Bedingungen für die erste Prüfung der Candidaten der Theologie und bedürfen deshalb hier keiner weiteren Erörterung. Soll endlich der Mathematiker seinem Unterrichte Abrundung und Zusammenhang und eben hierdurch Anregung und die für den Schulunterricht erforderliche Leichtigkeit der Förderung sichern können, so muß er auch in den höheren Gebieten seiner Wissenschaft heimisch sein und darf eben so wenig das Studium der höheren Geometrie und Analysis und der analytischen Mechanik wie der mathematischen Physik nach ihren neueren Theorieen und Methoden verabsäumt haben, und in analoger Weise sind die Forderungen für den Naturhistoriker festzusetzen. Aus diesen höchsten Zielen in den einzelnen Prüfungsfächern läßt sich ohne Mühe ableiten, welche Ermäßigung der Forderungen angemessen ist, sobald für eine niedere Unterrichtsstufe die Lehrfähigkeit erworben oder verliehen werden soll.

Die Prüfung selbst zerfällt nach ihrem Gange in einen schriftlichen und mündlichen Theil; die schriftliche Prüfung kann außer der Anfertigung umfassender häuslicher Arbeiten, für welche bei ihrem wissenschaftlichen Charakter eine drei- bis sechsmonatliche Frist zu gewähren ist, sich auch auf einzelne Clausurarbeiten erstrecken, sofern der Examinator dies zu seiner Vergewißerung über die selbständige Lösung der Aufgaben oder zur Ergänzung der Prüfung für nöthig erachtet. Es ist billig und nur eine Folge der obigen Erörterungen, daß diejenigen Candidaten, welche nach Veröffentlichung einer wissenschaftlichen Abhandlung zu Doctoren der Philosophie promovirt sind, für das Fach, in welches diese Abhandlung fällt, der schriftlichen Arbeit überhoben werden. Für den Gang der mündlichen Prüfung können bindende Vorschriften nicht gegeben werden; vielmehr muß den Examinatoren überlassen bleiben, in dem einzelnen

Fache je nach ihrer sonstigen Kenntnis des Candidaten, nach dem Ausfall der schriftlichen Arbeiten oder überhaupt nach Bedürfnis die Prüfungsgegenstände auszuwählen und die Fragen zu stellen. Falls mit der theoretischen Prüfung auch die praktische verbunden werden soll, so haben die Candidaten aus dem von ihnen erwählten Unterrichtsfach eine oder mehrere Probelectionen zu halten, für welche ihnen übrigens die Aufgaben eine angemessene Zeit vorher zu stellen sind. Denn selbst der geübte Lehrer soll sich auf jede Unterrichtsstunde vorbereiten, wie viel mehr also der angehende, der mit dem Stoff und der Unterrichtsmethode zugleich zu kämpfen hat!

Indes wird, wie schon oben bemerkt, die praktische Prüfung zweckmäßiger von der theoretischen getrennt. In diesem Falle bilden die Probelectionen den wesentlichsten Theil der am Ende des Probejahrs oder, wie bisher in Nassau, nach einem zweijährigen Zwischenraume zu veranstaltenden Prüfung. Im übrigen mag es zweifelhaft sein, ob neben diesen Probelectionen noch eine besondere Prüfung in der praktischen Unterrichtskunde anzustellen ist oder ob statt derselben die Staatsbehörde sich an dem Urtheile des Directors, unter dessen Leitung der Candidat sein Probejahr abgehalten, genügen lassen will. Im letzteren Falle, der allerdings eine Vereinfachung des Prüfungswesens in sich schließt und überdies bei der reichlicheren Beobachtung des Candidaten ein genaueres und gerechteres Urtheil sichert, würde der betreffende Director einen eingehenden Bericht über die pädagogische Thätigkeit und Ausbildung des Candidaten an die Behörde zu erstatten haben: auch wird es sich empfehlen, daß diesem Berichte der die Aufsicht führende Schulrath auf Grund eigener Warnehmung zustimmend oder erläuternd zutritt. Auf Grund des so gewonnenen Urtheils und des Ausfalls der Probelectionen würde dann von der Behörde dem Candidaten ein besonderes Zeugnis oder ein Zusatz zu dem ersten Zeugnisse auszufertigen sein, in welchem der Grad seiner praktischen Ausbildung näher zu bezeichnen wäre. Soll indes neben den Probelectionen noch eine besondere Prüfung stattfinden, so erscheinen hierfür die Bestimmungen der nassauischen Verordnung in § 17 N. 2 im ganzen recht zweckmäßig. Hiernach würde sich diese Prüfung hauptsächlich auf die angewandte Pädagogik (Erziehungs- und Unterrichtskunde) und die Didaktik des einzelnen von dem Candidaten vertretenen Lehrfachs, auf die gesammte staatliche und innere Einrichtung des höheren Schulwesens, endlich auch auf die Competenz der Schulbehörden und die Form der amtlichen Schulberichte zu beziehen haben. Ob man für eine solche Prüfung noch schriftliche Arbeiten anordnen will, mag als minder wesentlich den einzelnen Prüfungsbehörden anheimgestellt werden.

Die Prüfungsbehörde (wissenschaftliche Prüfungscommission), insbesondere für den theoretischen Theil der Prüfung, ist nicht bureaukratisch, sondern collegialisch einzurichten, so daß jedem Mitgliede für sein Fach das ausschließliche Urtheil über die Leistungen des Candidaten zusteht, bei der Schlußabstimmung aber über den zu verleihenden Zeugnisgrad die Mehrheit der Commission entscheidet. Denn bei der wissenschaftlichen Vertiefung, welche der Prüfung gegeben werden soll, kann nur der Fachexaminator zu einem begründeten Urtheile in seinem Fache als berufen erachtet werden, wogegen allerdings dem Vorsitzenden der Commission die Wahrung der gesetzlichen Bestimmungen anheim fallen müßte, falls von einem Mitgliede ungebührliche Forderungen an den Candidaten gestellt würden. Soll aber die Wissenschaft nach ihrem jeweiligen Stande ihr Recht bei der Prüfung geltend machen, so muß die Commission im wesentlichen auch aus solchen Mitgliedern zusammengesetzt werden, denen eine hinlängliche Vertrautheit mit den Fortschritten der einzelnen Wissenschaften beiwohnt, oder mit anderen Worten die Mehrzahl der Commissionsmitglieder wird aus Universitätsprofessoren bestehen müßen, welche ohnehin in der Regel die bisherigen Lehrer der zu prüfenden Candidaten gewesen sind. Natürlich gilt diese Regel nicht ausnahmslos; in Preußen sind lange Zeit hindurch und noch gegenwärtig wiederholt praktische Schulmänner, bei denen sich zu einer hervorragenden wissenschaftlichen Bildung die unmittel-

bare Anschauung des Schullebens und der Unterrichtsforderungen gesellte, mit ausgezeichnetem Erfolge in den Prüfungscommissionen thätig gewesen. Bei der Bedeutung dieser Prüfungen für den praktischen Schuldienst und behufs der zweckmäßigen Verwendung der Candidaten empfiehlt sich übrigens, wo die örtlichen Verhältnisse es zulassen, die in dem ursprünglichen preußischen Organisationserlaß v. J. 1817 enthaltene Bestimmung, daß entweder der Vorsitzende der Prüfungscommission Mitglied des Provincialschulcollegiums oder umgekehrt der Provincialschulrath vorsitzendes Mitglied der Prüfungscommission sein solle. So wird die nöthige Einheit und ein sachgemäßes Urtheil auf beiden Seiten vermittelt: die Staatsbehörde gewinnt mittelbar die befruchtenden Anschauungen, welche in dem nächstverwandten wissenschaftlichen Kreise Leben und Kraft haben, und die Prüfungscommission wird über die Entwicklung der Lehranstalten und über die für die Verwaltungsbehörde maßgebenden Gesichtspuncte in fortlaufender Kenntnis erhalten. Aus der Natur der Sache und aus dem sachlichen und persönlichen Wechsel an den Universitäten wie in der Wissenschaft überhaupt ergiebt sich übrigens die Nothwendigkeit, die Commission immer nur für einen kürzeren Zeitraum zusammenzusetzen, wobei sich die Zuläßigkeit der Wiederernennung früherer Mitglieder von selbst versteht. Zur Vereinfachung der Prüfung erscheint außerdem die früher in Holstein und Nassau gültige und gegenwärtig auch in Preußen eingeführte Bestimmung zweckmäßig, nach welcher die Commissionsmitglieder in ordentliche und außerordentliche zerfallen. Jene wirken in der Regel bei allen Prüfungen mit, namentlich insofern sie die obligatorischen Fächer vertreten; diese nur, insofern es sich um Prüfungen in der von ihnen vertretenen Wissenschaft handelt. Hierdurch wird zugleich der Uebelstand vermieden, daß die Candidaten sich genöthigt glauben, für ein übrigens von ihnen nicht bearbeitetes Fach ein tumultuarisches Wissen lediglich behufs der Prüfung zusammenzuraffen. Soll aber eine besondere praktische Prüfung neben dem Berichte des Directors über das Probejahr stattfinden, so muß die Behörde für dieselben, wie schon oben bemerkt, aus praktischen Schulleuten unter dem Vorsitz des Schulraths gebildet werden; denn bei dieser Prüfung handelt es sich wesentlich um die pädagogische Ausbildung und Befähigung des Candidaten und hierüber sind wiederum praktische und bewährte Schulmänner, am besten Directoren, zu einem Urtheile berufen.

Die **Prüfungszeugnisse** hat der Vorsitzende auf Grund des bei der Prüfung aufgenommenen Protokolls abzufassen; das Zeugnis kann bei der Eindringlichkeit der Prüfung und bei der den Candidaten einzuräumenden Selbständigkeit ihrer Vorbildung nicht wohl schematisch eingerichtet sein, sondern muß die Prüfungsergebnisse, die Leistungen und Mängel des Candidaten und das bündig formulirte Urtheil der Commission in genauer Ausführung enthalten. Ein befriedigendes Zeugnis über die wissenschaftliche Prüfung des Candidaten eröffnet demselben vorerst nur den Zugang zu seiner nächsten praktischen Ausbildung, ohne ihm ein Anstellungsrecht zu verleihen. Ist aber dieses Zeugnis, sei es nach den Beobachtungen während des Probejahrs oder nach den Ergebnissen einer zweiten praktischen Prüfung, durch ein befriedigendes Urtheil über die pädagogische Brauchbarkeit des Candidaten vervollständigt, so muß demselben nunmehr allerdings auch ein Recht auf Anstellung im Schuldienst je nach Maßgabe der Stellenerledigung und seiner besonderen Befähigung eingeräumt werden.

Auf die Lehrerprüfungen in außerdeutschen Staaten hat bei den dort völlig abweichenden Verhältnissen im Vorstehenden keine Rücksicht genommen werden können, ebensowenig sind hier die Prüfungen für die technischen Lehrfächer an den höheren Unterrichtsanstalten berücksichtigt, da dieselben nach Vorbildung, Art der Prüfung und Einrichtung der Prüfungsbehörden unter ganz andere Gesichtspuncte fallen.

Schrader.

Psychologie als Unterrichtsgegenstand, s. Philosoph. Propädeutik.

Psychologie, s. Seelenlehre.

Putzsucht, s. Eitelkeit.

Q.

Quadrivium, s. Domschule S. 21.

Quartus, Quintus, s. Lehrer S. 205.

Quietismus, s. Frömmigkeit S. 557.

Quintilianus und die Rhetorik seiner Zeit. Literatur: Westermann Geschichte der römischen Beredsamkeit. Leipzig 1834. Janin La poésie et l'éloquence à Rome au temps des Césars. Paris 1864. Amiel L'éloquence sous les Césars. Paris 1864. Gräfenhan Geschichte der classischen Philologie. IV. Dodwell Annales Quintilianei. Oxf. 1698 (auch im ersten Bande der Burmannschen Ausgabe). Fabricius Biblioth. Lat. p. 255 sqq. ed. Ernesti. Hummel Quintiliani vita, im Progr. des Gymn. zu Göttingen 1843. Driesen De M. Fabii Quintiliani vita, im Progr. des Gymn. zu Cleve 1845. Pilz Quintilianus. Ein Lehrerleben aus der röm. Kaiserzeit. Leipzig 1863. Olpe De Quintiliano optimo scholarum regendarum magistro. Dresd. 1772. Andres Quinctilians Pädagogik und Didaktik mit Anmerkungen. Würzburg 1783. Rüdiger De Quintiliano paedagogo. Lips. 1820. Otto Quintilian und Rousseau. Eine pädagogische Parallele. Neisse 1836. Cramer Gesch. der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum. II. — Von den Herausgebern Quintilians sind für unsern Zweck die bedeutendsten Gesner und Spalding.

Die Rhetorik, als eine bis in das kleinste ausgebildete Theorie von den Griechen zu den Römern übergegangen und bei diesen wie bei jenen zu bedeutsamster Anwendung gebracht, hat im ersten Jahrhundert der römischen Kaiserherrschaft eine merkwürdige Blütezeit gehabt und die Periode von der Schlacht bei Actium bis zum Tode des Tiberius ist nicht mit Unrecht als das goldene Zeitalter der Rhetorik bezeichnet worden. Vgl. Egger Examen critique des historiens de la vie et du règne d'Auguste (Paris 1844) 137 ff. Als wichtigster Bestandtheil nicht bloß der politischen, sondern der allgemein-geistigen Bildung anerkannt, wurde die Kunst der Rede auch mit größtem Eifer erstrebt und geübt, und obgleich sie in den wichtigsten Fragen der Politik mehr und mehr an Bedeutung verlor, blieb sie doch in den Gerichten und im Senate, freilich auch zu sehr schlimmen Zwecken, eine Macht, während sie zugleich von den Schulen aus in alle Zweige der Literatur hineinwirkte und wohl auch der feineren Geselligkeit ein besonderes Gepräge gab. (Vgl. de Champagny Les Césars I, 305 ff. und Nisard Études de moeurs et de critique sur les poètes Latins de la décadence II.) Da mußten ja wohl die Schulen der Rhetoren als sehr wichtig erscheinen, und in der That drängte sich die ganze vornehme Jugend hinein. Die Schulrede (Declamatio) wurde Gegenstand der allgemeinsten Aufmerksamkeit, und die angesehensten Männer hielten es nicht unter ihrer Würde, von Zeit zu Zeit in den Schulen zu erscheinen; für Eltern und Freunde aber der zu höheren Aufgaben Vorzubereitenden galt die rechte Wahl der Lehrmeister als eine besonders ernste Pflicht (Plin. epp. III, 18. VI, 6. Vgl. III, 3). Ein wunderbares Verlangen nach dem, was die Männer der Schule darboten, war in diesen Römern rege, die, auch wenn sie noch mit etwas vornehmer Miene auf diese Scholastici herabsahen, doch auch wieder das Leben und Wirken in der Schule als ein süßes Glück selbst für einen Greis noch bezeichnen konnten. (Plin. epp. II, 3). Und je mehr das geistige Leben, zurückgewiesen von den Angelegenheiten des Staats, Ersatz in literarischen Beschäftigungen und Liebhabereien suchte, desto höher stieg das Wohlgefallen an der Schule, die gerade dazu die beste Vorbereitung zu geben schien. Daß die Kaiser diese Passionen begünstigten, welche den Verlust der wahrhaft politischen Beredsamkeit über dem Schattenbilde derselben mehr und mehr vergessen ließen, war so natürlich, daß man darin gar nicht einmal eine besonders feine Berechnung zu erkennen braucht; übrigens nehmen sie es persönlich sehr ernst mit der unter ihrem

Regimente noch möglichen Kunst der Rede (Tacit. Ann. XIII, 3). Bei solcher Richtung der Geister mußten natürlich auch die öffentlichen Schaustellungen oratorischer Kunst in Recitationen und Wettkämpfen weitgehende Theilnahme finden.

Da kann es nun auch nicht auffallen, daß diese Kunst damals so zahlreiche und unter vielen minder bedeutenden wahrhaft ausgezeichnete Lehrer und Pfleger gefunden hat. Wir erinnern hier nur flüchtig an die vielen Meister der Rede, in deren Thätigkeit der ältere Seneca so belehrende Einblicke uns eröffnet hat (vgl. Körber über den Rhetor Seneca und die römische Rhetorik seiner Zeit, Cassel 1864); wir verweilen auch bei den hervorragenden Männern nicht, welche, wie Asinius Pollio, Messalla Corvinus, Cassius Severus, noch als Staatsmänner bedeutend waren und doch auch nicht verschmähten, als Declamatoren nach Beifall und Einfluß zu streben; wir unternehmen es eben so wenig, von der Umwandlung zu reden, welche nach und nach die Beredsamkeit erfuhr, oder von dem Gegensatze der alten und der neuen Richtung, welchen der Dialogus de oratoribus in so anziehender Weise uns vor Augen stellt; aber wir haben hervorzuheben, daß das ganze Jahrhundert auf diesem Gebiete neben vielen sehr unerfreulichen Erscheinungen eine große und reiche Entwicklung uns darstellt, bei welcher Schule und Leben in eigenthümlichster Weise sich verbinden. Einen Abschluß nun in dieser Entwicklung bezeichnet Quintilianus, der auch auf der Höhe äußerer Auszeichnungen durchaus ein Mann der Schule geblieben ist und als solcher in seiner Institutio oratoria das Beste, was Studium, Uebung und Erfahrung ihn gelehrt hatten, in der Hoffnung zusammengefaßt hat, daß das bis dahin Erreichte durch eine noch höhere Entwicklung werde überboten werden. Mit ihm haben wir uns nun im Folgenden vorzugsweise zu beschäftigen.

M. Fabius Quintilianus war wohl nicht erst im Jahre 42 nach Christus, wie Dodwell angenommen hat, sondern (nach Driesen) wahrscheinlich schon im Jahre 35, also in der letzten Zeit des Kaisers Tiberius, geboren. Wenn seine Geburtsstadt, was kaum zweifelhaft ist, Calagurris im Tarraconensischen Spanien (j. Calahorra am Ebro) war, so muß vorausgesetzt werden, daß er noch im ersten Knabenalter mit seinem Vater, der Rhetor war, nach Rom gekommen ist, wohin ja damals so viele aus ihren Municipien und Colonien, ja von dem ganzen Erdkreis liberalium studiorum cupiditate gezogen wurden (nach L. Seneca Consolat. ad Helviam 6, 2). Alles, was er selbst von seinem Jugendleben und der ihm zu Theil gewordenen Bildung sagt, leitet auf Rom hin, wo ihn der Vater, dessen er übrigens nur einmal (IX, 3, 73) gedenkt, nachdem er selbst ihn unterwiesen, den Unterricht größerer Meister nach Möglichkeit benützen ließ. So trat er in die Rhetoren-Laufbahn ein, in welcher vielleicht schon sein Großvater (Quintilianus senex bei M. Seneca Controv. l. V. Praef.) sich versucht hatte. Unter den bedeutenderen Rednern jener Zeit haben nach seinem eigenen Zeugnis der damals schon alternde Domitius Afer († 60) und der zu diesem in bedeutsamen Gegensatz tretende Julius Africanus auf ihn gewirkt (vgl. über den Ersteren Amiel 309 ff.); aber er suchte auch von andern zu lernen. Von L. Seneca freilich scheint er sich fern gehalten zu haben; nur müßen wir dahin gestellt sein lassen, ob die Ansicht richtig ist, daß er, als er selbst in die Oeffentlichkeit eingetreten, mit dem einflußreichen Lehrer Neros in offene Collision gerathen und deshalb im Jahre 61 mit Galba nach Spanien hinweggegangen sei (Driesen 10; vgl. Hummel 20). Wir werden aber jedenfalls anzunehmen haben, daß er bis zum Jahre 68 in seinem Heimatlande als Lehrer gewirkt hat. Erst nach Neros Tode, als Galba auf den Kaiserthron gerufen wurde, kehrte er mit diesem nach Rom zurück. Hier erlebte er nun freilich zunächst grauenvolle Dinge. Als aber mit der Erhebung Vespasians alles wieder in festen Gang kam, eröffnete sich auch für ihn eine Zeit glänzender Erfolge. Wie er nun schon früher als Redner vor den Gerichten großen Beifall gewonnen hatte (VII, 2, 24, vgl. IX, 2, 73 f.); so scheint er auch jetzt noch längere Zeit in dieser Richtung thätig

gewesen zu sein (IV, 1, 19), und sein Werk zeigt überall, wie sicher und gewandt er auch in der Praxis gewesen sein muß. Aber es ist auch wieder unzweifelhaft, daß er mit Vorliebe als Mann der Schule wirkte und wohl gleich nach seiner Rückkehr aus Spanien vorzugsweise als solcher sich empfahl. In dieser Thätigkeit wurde er nun auch für Vespasianus Gegenstand der Aufmerksamkeit. Denn obgleich der Kaiser selbst als Redner nicht hoch stand, — facundiae haud egens promendis, quae senserat, nach Aurel. Vict. Caess. 9, 1 — so legte er doch eine ganz besondere Theilnahme für die Kunst der Rede dadurch an den Tag, daß er den Lehrern derselben, griechischen wie lateinischen, reiche Gehalte bestimmte, die freilich wohl auch dazu beitragen sollten, die Schule für die neue Dynastie zu gewinnen (vgl. Richter Das Verhältnis des Kaisers Vespasianus zur Literatur. Plauen 1866). So wurde jetzt auch Quintilianus ein vom Staate besoldeter Lehrer der Beredsamkeit, ja vielleicht war er der erste, der in solcher Weise ausgezeichnet wurde. Läßt nun solche Auszeichnung voraussetzen, daß er damals schon in weitern Kreisen Anerkennung sich erworben hatte, so wird anzunehmen sein, daß er seitdem in noch höherem Grade Beifall fand. Und gewiß war er ein ausgezeichneter Lehrmeister, den man am besten mit Isokrates vergleicht. Zwanzig Jahre aber war er so mit der Bildung der Jugend beschäftigt, und der Einfluß, den er übte, gab gewiß nicht bloß der Beredsamkeit, sondern der ganzen Literatur neue Impulse.

Leider fehlen uns über die Schüler, welche er gebildet hat, genauere Nachrichten. Wir müßen die Worte für berechtigt halten, welche der ihm befreundete Martialis (II, 90) an ihn richtet: Quintiliane, vagae moderator summe juventae, gloria Romanae, Quintiliane, togae; aber den Kreis dieser Jugend, der immer wieder neu um ihn sich bildete, haben wir nicht in lebendigen Gestalten vor uns. Um so mehr kann es uns Bedürfnis sein, die beiden berühmten Freunde Tacitus und Plinius als seine Zöglinge uns zu denken, und Janin hat in sehr geistreicher, freilich mehr blendender als belehrender Weise alles zusammengefaßt, was diese Verbindung wie in einem reizenden Genrebilde uns vor Augen stellen kann. Sind wir nun auch über Tacitus wenig sicher, so erscheint uns Plinius nicht bloß durch sein ausdrückliches Zeugnis (epp. II, 14, 9. VI, 6, 3), sondern durch die ganze Art seines literarischen Strebens und Arbeitens als ein Schüler Quintilians, dessen Einfluß auf ihn wohl auch in manchen speciellen Zügen sich nachweisen ließe (vgl. z. B. Quint. instit. or. XII, 10, 64 u. Plin. epp. I, 20, 22).

Daß Quintilianus durch seine Lehrerwirksamkeit ein sehr reicher Mann geworden, ist genugsam bezeugt (Juvenal VII, 186 ff.); auch kamen wohl zu dem Gehalte, den die Staatskasse gewährte, ansehnliche Honorare vornehmerer Zöglinge hinzu. Hatte er doch selbst Kinder des Kaiserhauses, die Enkel der Schwester Domitians, zu unterrichten. Dieses Verhältnis läßt nun auch glaublich erscheinen, was der Satiriker a. a. O. 197 vielleicht andeuten will und ein allerdings sehr später Gewährsmann (Auson. gratiar. act. ad Gratianum 290 ed. Bip.) ausdrücklich sagt, daß Quintilianus auf Verwendung des Flavius Clemens die ornamenta consularia (honestamenta nominis potius, quam insignia potestatis) erhalten habe. Jedenfalls kam er durch seine Verbindung mit dem Kaiserhause in eine Abhängigkeit, die ihm eine unwürdige Adulation nahe legte und bekanntlich auch in seinem Werke hervortritt (vgl. Landfermann Comm. in Quintiliani instit. or. l. X, c. I, § 104. Duisburg 1836.)

Ueber sein häusliches Leben hat er selbst uns manches mitgetheilt. Er hatte die Tochter eines Mannes von prätorischem Range geheirathet. Als diese ihm zwei Söhne geschenkt hatte, erlag sie, erst 19 Jahre alt, dem Tode. Aber dieser entriß ihm auch die Söhne. Der jüngere, ein Knabe voll Anmuth und glücklichster Begabung, starb schon in seinem 5. Jahre; der ältere, nicht minder liebenswürdig und talentvoll und bereits mit glänzendem Erfolge in die Bahn der Studien eingetreten, hatte ein Alter von 10 Jahren erreicht, als auch ihn ein unerbittliches Geschick dem trostlosen

Vater entriß, der seinem Schmerze in der rührendsten Weise Ausdruck gegeben hat (instit. or. VI, Prooem.). Nach herkömmlicher Auffassung — schon Dodwell hat sie — schloß Quintilian später eine zweite Ehe mit der Tochter des Rhetors Tutilius, aus welcher eine Tochter hervorgieng, bei deren Ausstattung nachher Plinius in seiner liebenswürdigen Weise sich betheiligte (epp. VI, 32). Aber diese ganze Annahme ist eigentlich doch allein aus dem eben citirten Briefe abgeleitet, und da kann nicht unberührt bleiben, daß schon Gedoyn geneigt gewesen ist, in der Ueberschrift dieses Briefes Quintiano zu lesen, während andre, wenn Quintiliano stehen bliebe, nicht an den berühmten Rhetor gedacht wissen wollen, der nicht als modicus facultatibus bezeichnet werden konnte und von Plinius wohl auch irgendwie als der dankbar verehrte Lehrer bezeichnet worden wäre (vgl. Spalding zu instit. or. III, I, 21 u. Praef. XXXI, sqq.).

Nach einer öffentlichen Wirksamkeit von 20 Jahren erhielt Quintilian (im J. 89?) auf seine Bitten eine ehrenvolle Entlassung und es scheint, daß diese Verabschiedung, wie sie selbst der beim Waffendienste üblichen analog war, auch wieder zu der später bei öffentlichen Lehrämtern festgehaltenen Norm das erste Beispiel gab. Nicht unwahrscheinlich ist es, daß der Verlust der jugendlichen Gattin und des jüngern Sohnes ihn bestimmte, sich in die Stille zurückzuziehn. Er gieng dann an die Ausarbeitung seines von ihm selbst wiederholt (instit. or. VI, Prooem. VIII, 6, 76) erwähnten kleinen Werkes de causis corruptae eloquentiae und wandte sich hierauf, den dringenden Bitten seiner Verehrer und Freunde nachgebend, zur Arbeit an der Institutio oratoria, die ihn zwei Jahre (nach Driesen 92—94) beschäftigte; die Veröffentlichung dürfte in das Jahr 95 gehören. Die früher von seinen Schülern ohne seine Zustimmung in die Oeffentlichkeit gebrachten zwei Schulhefte de arte rhetorica, ein kleineres und ein größeres, konnte er jetzt um so bestimmter verleugnen (Prooem. zum 1. Buch). Die beiden unter seinem Namen erhaltenen Sammlungen von Declamationes (eine kleinere von 19 und eine größere von 145) sind für culturhistorische Forschung gewiß nicht ohne Werth, dürfen aber nicht auf ihn zurückgeführt werden; höchstens könnte die kleinere Sammlung aus seinem Kreise hervorgegangen sein, da ihre Ausdrucksweise doch z. Th. an seine Art erinnert (vgl. Amiel 171 f.).

Daß Quintilianus ein hohes Alter erreicht habe, ist wohl nicht zu bezweifeln; doch läßt sich das Jahr seines Todes nicht feststellen und wahrscheinlich geht Dodwell zu weit, wenn er das Ende dieses Lebens in die Zeit von 118—120, also in die Anfänge der Regierung Hadrians verlegt.

Um nun die Institutio oratoria nach ihrer vollen Bedeutung zu würdigen, muß man sich mit lebendigem Sinne in die Rhetorenschulen jener Zeit versetzen, zu deren Praxis das Werk, so wenig es in der Form einen polemischen Charakter trägt, in eine sehr beachtenswerthe Opposition getreten ist. Nach dem für die Jugendbildung angenommenen Stufengange hatte die Rhetorenschule die Thätigkeit der Grammatiker zur Voraussetzung, während sie selbst wieder in philosophischen Studien eine Ergänzung erhalten sollte. Hatten nun die Grammatiker die Aufgabe, nach dem Elementarunterrichte der Grammatistae oder Literatores in die Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache einzuführen und durch ausgedehnte Lectüre der Dichter und Historiker den Sinn für Wohllaut und Schönheit der Darstellung zu bilden, dem Geiste aber einen Reichthum edler Bilder und großer Gedanken darzubieten, wobei sie zugleich die Schüler durch mannigfache Uebungen im Erklären, Zergliedern, Umbilden und Nachbilden den Uebergang zu freierer Praxis gewinnen ließen; so lag es den Rhetoren ob, die Kunst der Rede zu rechter Aneignung zu bringen, nicht gerade durch Mittheilung von Theorie, worauf man sich in jener Zeit nicht sonderlich eingelassen zu haben scheint, sondern durch zahlreiche Exercitien im schriftlichen und mündlichen Vortrage, wozu sie selbst durch die von ihnen gehaltenen Declamationen die Muster gaben. Es war dabei möglich, die zu behandelnden Stoffe so zu wählen, daß von allen Seiten das der

höheren Bildung Dienende herangezogen und verarbeitet werden konnte, und so ließ sich dann auch erreichen, daß für die oratorische Behandlung des Verschiedenartigsten die Fähigkeit sich bildete. Freilich hieng gerade hier viel von der individuellen Ansicht und Neigung der Lehrmeister ab, wie denn gewiß M. Seneca ein andrer war als Porcius Latro und Quintilian ein andrer als L. Seneca; immer jedoch ist unverkennbar, daß die bedeutenderen Lehrer bei der Menge der Schüler, welche zu ihnen sich drängten, bei der persönlichen Geltung, welche sie sich zu sichern wußten, bei der ganzen Stellung der Rhetorik, die für die meisten Zöglinge den unmittelbaren Uebergang in das Leben herstellte, — denn zu ernsterem Studium der Philosophie wandten sich immer nur wenige, — einen mächtigen und zwar sehr wohlthätigen Einfluß üben konnten. Unter Umständen kam es in ihren Schulen wohl zu einer Gymnastik des Geistes, die alle Kräfte in Spannung setzte, eine vielseitige Benützung des durch Studium und Leben Angeeigneten möglich machte und auch die moralische Entwickelung förderte.

Aber die Resultate waren nur ausnahmsweise so erfreulicher Art. Im allgemeinen wird man sagen müßen, daß die Rhetorik schon wegen der von der Ungeduld der Eltern geforderten Verfrühung der Bildung weniger auszurichten vermochte als man denken sollte. Das Alter freilich, in welchem die Knaben aus dem Unterrichte des Grammatikers zur Schule des Rhetors kamen, war nicht genauer bestimmt und auch Quintilian hat (II, 2, 1) nur zu sagen: quum ad eas in studiis pervenerit vires, ut, quae prima esse praecepta rhetorum diximus (II, 1, 8), mente consequi possit, tradendus ejus artis magistris est. Indes spricht manches dafür, daß in vielen Fällen wenigstens die Anlegung der Toga virilis abgewartet wurde (s. Masson Plinii minoris vita [Amst. 1709] 19 sq.). Allerdings konnte auch in diesem Alter von Verarbeitung dessen, was vorher die Grammatiker dargeboten hatten, und von ausreichender Vorbildung für die Aufgaben der Rhetorenschulen nicht wohl die Rede sein. Dies war um so weniger denkbar, als die Grammatiker, statt auf dem ohnehin schon so weiten Gebiete der Studien, das ihnen überlassen war, ihre Schüler zu ruhiger und stetiger Aneignung kommen zu lassen, mit einer gewißen Eitelkeit in den Kreis der rhetorischen Uebungen hinüberstrebten, indem sie z. B. bereits Suasorien arbeiten ließen. Dadurch geschah es nun freilich, daß manche Schüler etwas später zu den Rhetoren übergiengen; aber diese glaubten nun wieder von den leichteren Uebungen absehn zu können und gleich mit der Declamation beginnen, ja überhaupt auf diese sich beschränken zu können (Declamare modo et scientiam declamandi ac facultatem tradere officii sui ducunt. Instit. or. II, 1. 2). Eine gewiße Routine war dabei wohl zu gewinnen; aber von wahrer Bildung konnte kaum die Rede sein. Wenn die trefflichen Männer, welche die Erziehung des jüngern Plinius leiteten, es zulassen konnten, daß der vierzehnjährige Knabe, wahrscheinlich zum Abschluß seiner Studien unter dem Grammatiker, eine griechische Tragödie verfaßte; so können wir ermessen, was minder einsichtige Männer als Resultate der rhetorischen Studien erwarten mochten. Wie viel bei solcher Verfrühung herauskam, zeigt vielleicht am allerbesten Nero, der, kaum dem Knabenalter entwachsen, mit eingelernten Gerichts- und Prunkreden in lateinischer und griechischer Sprache sich hören ließ und auch noch in der ersten Zeit seiner Regierung nicht ungern mit Declamationen sich beschäftigte, während er für ernste Zwecke die Hülfe seines Meisters Seneca nicht entbehren konnte.

Verfrühung führt immer zu Verbildung. Eine solche ergab sich aber besonders daraus, daß man das Hauptgewicht auf äußere Gewandtheit, auf technische Geschicklichkeit, auf mancherlei Kunstgriffe richtete, daß man oft auch sehr ungeeignete Stoffe zur Behandlung wählte, daß man die Leistungen nach dem nicht selten erschlichenen oder erkauften Beifalle schätzen ließ. Die so entstehenden Nachtheile hat jenen Rhetoren ihr Zeitgenosse Petronius eindringlich vorgehalten (vgl. Janin 403 ff.); noch bedeutender aber ist dasjenige, was in derselben Richtung der Dialog von den Rednern sagt. Besonders wunderlich erscheint die Wahl der Themen. Man hatte die überreiche

Geschichte des eigenen Volkes vor Augen, aus welcher Hunderte von Themen für wahre geistige Bildung sich gewinnen ließen, und doch mußten die Knaben über die Wölfin des Romulus, über Numas Egeria, über die Schlange, die den Scipio geboren haben soll, schreiben. Man konnte in der passendsten Weise daneben die von den Knaben unter Leitung der Grammatiker gelesenen Classiker benützen und ließ sich doch mit einer gewißen Vorliebe auf die Wunderlichkeiten der Mythologie ein. Wählte man gleichwohl für die Suasorien historische Stoffe, so schien man am liebsten die pikanten zu ergreifen, aber wenig darnach zu fragen, ob dabei Geist und Gemüth Nahrung erhalte. Oder konnte etwas andres als gespreiztes Phrasenwerk herauskommen, wenn der junge Persius dem Cato von Utica die Gründe für den Selbstmord nachzudenken hatte, oder der junge Juvenal dem Dictator Sulla Niederlegung der usurpirten Gewalt empfehlen mußte? (Persius III, 45 f. u. Juvenal I, 15 f.). Und nun gar jene Casuistik der Controversien, bei welcher die unwahrscheinlichsten Verwickelungen, ja haarsträubende Gräuel zu besprechen waren und eine mit widerwärtigen Gestalten erfüllte Bilderwelt die Aufmerksamkeit beschäftigte! Fast scheint es, als habe man, je näher die Schüler dem praktischen Leben kamen, um so geflissentlicher sie von der Wirklichkeit abgelenkt, die in der That dann, wenn die Jünglinge in sie einzutreten hatten, ihnen gar wunderlich vorkam (Martial. VI, 19).

Solche Gebrechen hatte Quintilian vor Augen, als er die Schrift de causis corruptae eloquentiae verfaßte, die nach Spaldings Erörterung (Vol. II, 424 sqq. vgl. Praef. XXXIX) niemand mehr in dem Dialogus de oratoribus wieder erkennen wird (s. auch Eichstaedt Quaestion. philol. spec. sextum 6 sq. und Amiel 172 ff.). In einen ziemlich weit greifenden Gegensatz zu den Verirrungen der Zeit tritt er aber auch mit seiner Institutio oratoria. Dabei können wir freilich nicht behaupten, daß er von Einseitigkeiten und Illusionen sich frei erhalten, daß er die der Beredsamkeit durchaus verderbliche Wandelung des Staatslebens klar erkannt und darum eine tiefer gehende Reform der Bildung überhaupt von der Schule aus versucht habe; aber eine große und edle Reform hat er unternommen. Hier kommen nun, wie uns scheint, folgende Momente in Betracht. 1) Er faßt seine Aufgabe als eine wesentlich pädagogische und bekämpft schon damit die pedantische Routine und den auf äußerlichen Effect berechneten Formalismus. Wie er nun bis auf die erste Entwickelung des kindlichen Lebens zurückgeht und gleich über die Grundlagen aller Bildung mit tiefer Einsicht in das Nothwendige und Förderliche sich erklärt; so hat er durch das ganze Werk den pädagogischen Gesichtspunct festgehalten und bis in das einzelne in dem zu bildenden Redner den zu bildenden Menschen vor Augen gehabt, den Menschen, wie er im Zusammenhange römischer Staats- und Lebensordnung gedacht werden konnte. Es steht mit dieser allgemeinen Tendenz in engster Verbindung, daß er 2) das größte Gewicht auf die sittliche Bildung legt. Er sagt in dieser Beziehung gleich am Anfange seines Werks: oratorem instituimus illum perfectum, qui esse nisi vir bonus non potest, ideoque non dicendi modo eximiam in eo facultatem, sed omnes animi virtutes exigimus; und hierauf kommt er dann immer wieder zurück, bis er am Anfange des 12. Buchs, wo er alles, was den wahren Redner mache, zusammenfassen will, mit dem stärksten Nachdruck jenen Gedanken wieder voranstellen kann. Hier kehrt er nun auch seinen ganzen Zorn gegen die in den Dienst der Tyrannen und Delatoren getretene Redekunst seiner und der vorausgegangenen Zeit; denn diese meint er doch, wenn er fortfährt: si vis illa dicendi malitiam instruxerit, nihil sit publicis privatisque rebus perniciosius eloquentia, nosque ipsi, qui pro virili parte conferre aliquid ad facultatem dicendi conati sumus, pessime mereamur de rebus humanis, si latroni comparamus haec arma, non militi etc. Es kann nun freilich scheinen, daß er in Durchführung seines Princips nicht immer consequent gewesen sei, vielmehr hier und da bedenkliche Concessionen gemacht habe (z. B. II, 17, 36. III, 7, 25. IV, 2, 88 ff. VI, 2, 6. XI, 1, 58. XII, 1, 11 f. 33—45 mit dem

Schlußworte: quapropter, ut res feret, flectetur oratio, manente honesta voluntate); aber solche Abweichungen vom Princip machte die Rücksicht auf die gerichtliche Praxis, auf welche vor allem vorzubereiten war, fast unvermeidlich, und Stellen, wie die angeführten, werden den Eindruck, den das Ganze macht, nicht verkümmern können, daß wir es mit einem Manne zu thun haben, der aller Bildung sittlichen Halt und Werth zu verleihen und die Beredsamkeit zu einer sittlich wirkenden Macht zu erheben strebte. Eben deshalb weist er auch mit großem Ernste darauf hin, daß die Beredsamkeit gerade wegen ihrer Lostrennung von der Ethik erschlafft und gesunken sei, wie auch wieder die Philosophie, welche diese für sich in Anspruch genommen, durch die Scheidung von Lehre und Leben in widrige Heuchelei sich verloren habe. Als ein besondres Moment ist 3) hervorzuheben, daß er zu den Vorbildern der ältern Zeit zurückstrebte. Darum seine fast enthusiastische Empfehlung Ciceros, den die Neuerer so leidenschaftlich verwarfen und so völlig schon überboten zu haben glaubten, während sie doch in große Extravaganzen gerathen waren. Aber er ist nicht befangen im Urtheil über seine Zeitgenossen, an denen er auch Gutes aufzufinden weiß, und voll Hoffnung für die Zukunft, für welche auch er gearbeitet zu haben überzeugt war (X, 1, 122). Ueber seine Stellung zu L. Seneca hat er in der unzweideutigsten Weise sich ausgesprochen (X, 1, 125—131); es bedarf kaum der Bemerkung, daß sein Urtheil fast ausschließlich den Stilisten angeht, auf den feinen, geistreichen, originellen Denker aber nicht bezogen werden darf.

Auf wunderbare Weise wirken bei Quintilian vielseitige Lebenserfahrung und außerordentliche Belesenheit zusammen. Er ist immer wieder zunächst ein Mann der Schule; aber er läßt jene oft in der treffendsten Weise zur Anwendung kommen, und von dieser hat er nicht leicht pedantischen Gebrauch gemacht. Was Leben und Lectüre ihn gelehrt haben, das ist in ihm selbst lebendige Bildung geworden, aus deren Fülle er dann an jeder Stelle das gerade Angemessene leicht und frei mittheilt. Man kann wohl nicht sagen, daß er, wie groß auch immer sein Ernst ist, das Leben in idealem Sinne fasse, daß seine Anschauungen vom Leben ein starker und kühner Geist bestimme, daß er bei klarer Einsicht in die rings hervortretenden Uebelstände eine Regeneration von innen heraus für weitere Kreise in's Auge gefaßt habe; aber oft redet in seinem Werke zu uns ein wahrhaft humaner Sinn, ein warmes, tief empfindendes Herz. Seine Belesenheit aber hat er aus gründlichem Studium des Besten, was die griechische und die römische Literatur ihm dargeboten, und je mehr er bemüht gewesen ist, das Gelesene auf seinen Beruf zu beziehen, desto gewißer ist in jedem Momente gerade das, was er braucht, ihm gegenwärtig. So haben wir nun auch in seinem Werke eigentlich niemals bloß dürre Theorie, sondern Erfahrungssätze, Beispiele, Anwendungen, Vergleichungen überall neben der Regel, die oft selbst wieder aus Beobachtung und Erfahrung wie ein Lebendiges sich ihm ergeben hat.

Und doch ist sein Werk durchaus systematisch und nach einer bis in das einzelne genauen Disposition durchgeführt. Die im allgemeinen gewählte Ordnung bezeichnet er selbst in folgenden Worten: Liber primus ea, quae sunt ante officium rhetoris, continebit. Secundo prima apud rhetorem elementa et quae de ipsa rhetorices substantia quaeruntur, tractabimus. Quinque deinceps inventioni, nam huic et dispositio subjungitur, quatuor elocutioni, in cujus partem memoria ac pronuntiatio veniunt, dabuntur. Unus accedet, in quo nobis orator ipse informandus est, ut qui mores ejus, quae in suscipiendis, discendis, agendis causis ratio, quod eloquentiae genus, quis agendi debeat esse finis, quae post finem studia, quantum nostra valebit infirmitas, disseramus. Obgleich nun auch hieraus sich ergiebt, daß in pädagogischer Beziehung besonders die beiden ersten Bücher wichtig sind; so wird doch kaum die Bemerkung nöthig sein, daß auch die übrigen Bücher dem Pädagogen viele anregende Einzelnheiten darbieten und selbst in denjenigen Abschnitten, welche in die kleinen Geheimnisse rhetorischer Kunst einführen sollen, bald da bald dort fruchtbare Gedanken

uns entgegentreten. Wie anziehend für den Bereich der höhern Studien auch das zehnte und das zwölfte Buch sind, ist vielfach anerkannt worden.

Sollen wir nun noch specieller auf den reichen Inhalt des Werkes eingehn? Es ist fast unmöglich, wenn wir nicht auf dürftige Notizen uns beschränken und so dem Werke selbst Unrecht thun wollen. Ebenso wenig dürfte es in der Kürze möglich sein, den Zusammenhang nachzuweisen, in welchem Quintilian mit früheren Lehrmeistern steht, oder die Puncte zu bezeichnen, wo ein moderner Pädagog über Lücken sich beklagen kann. Gewiß darf man sagen, daß das erste Buch, wie kein andres aus dem Alterthume uns erhaltenes, die Leitung und Pflege des kindlichen Lebens behandelt „von den ersten Einwirkungen an bis zu dem nach mehreren Seiten sich ausbreitenden Unterrichte" und was er so über die nächsten Pflichten der Eltern und ihrer Stellvertreter, der Nutrices und Paedagogi, über die Spiele der Kinder, über den Elementarunterricht, über die Vorzüge des öffentlichen Unterrichts vor dem häuslichen, über die Berücksichtigung der Individualität, über die Anfänge des Sprachunterrichts, über die gleichzeitige Behandlung mehrerer Unterrichtsgegenstände ꝛc. in gedrängtester Fassung dargeboten hat, das wird auch erfahrene Pädagogen zum Nachdenken und Vergleichen anregen können. Aehnliches gilt aber auch vom zweiten Buche, in welchem die Anfänge des rhetorischen Unterrichts behandelt werden, und hier sind es besonders die Capitel de moribus et officiis praeceptoris und de lectione oratorum et historicorum apud rhetorem, welche der Beachtung des Pädagogen werth erscheinen. In kurzen, knappen Sätzen ist da ein Schatz pädagogischer Erfahrung und Einsicht niedergelegt; ja man kann sagen, daß in diesen Sätzen eben so viele Ueberschriften für sehr ausführliche Expositionen gegeben sind, und sein eigenes Lehrerherz erschließt uns Quintilianus in den Worten: sumat ante omnia (praeceptor) parentis erga discipulos suos animum ac succedere se in eorum locum, a quibus sibi liberi tradantur, existimet. Wenn in den folgenden Büchern vieles bis in's einzelne behandelt ist, was unsrer Bildungsweise und unsrem Bedürfnis ferner liegt, so darf doch nicht übersehen werden, daß auch in diesen für Stilistik, Gedächtnisübungen, Vortrag Anweisungen vorliegen, von denen wir noch guten Gebrauch machen können. Anderes erscheint uns nur darum zu umständlich oder ganz entbehrlich, weil wir es mit der Behandlung der Sprache, zumal der Muttersprache viel weniger ernst nehmen, als jene Alten, die allem, was ihnen Eloquentia in weiterem Sinne war, eine vom natürlichen Schönheitsgefühle geleitete Aufmerksamkeit und Sorgfalt widmeten.

Quintilianus hat in langen Jahrhunderten keinen Nachfolger gehabt, der ihm verglichen werden könnte. Der anspruchsvolle Repräsentant der Redekunst in der zunächst folgenden Zeit, M. Cornelius Fronto, steht schon tief unter ihm (vgl. Roth Bemerkungen über die Schriften des M. Cornelius Fronto und über das Zeitalter der Antonier [München 1817] 5 ff.). Wie die Institutio oratoria von späteren Rhetoren benützt wurde, zeigt die von Angelo Mai 1822 herausgegebene und dann auch für die Kritik jener benützte Ars rhetorica des wahrscheinlich gallischen Rhetors C. Julius Victor (vgl. Meister Quaestiones Quintilianeae, im Progr. der Ritterakademie zu Liegnitz von 1860 19 ff.). Noch im Zeitalter der Carolinger war das Werk Quintilians bekannt (Servati Lupi epp. 62 und 103), obwohl selbst Alcuin seiner nirgends gedenkt (vgl. Heeren Geschichte des Studiums der classischen Literatur I, 111 f.). Dann freilich blieb es Jahrhunderte lang vergessen, bis Poggio im Kloster St. Gallen zur Zeit des Costnitzer Concils einen Codex desselben auffand — adhuc salvum et incolumem, plenum tamen situ et pulvere squalentem, — und das Zeitalter der Renaissance erkannte in Quintilian gern wieder einen Lehrmeister, der aus sprachlicher Barbarei heraushelfen könne. Die erste Ausgabe erschien zu Rom im Jahre 1470, welcher ebendaselbst noch in demselben Jahre eine zweite folgte; andre schloßen noch vor dem Ende des Jahrhunderts sich an. Neue brachte das sechzehnte, wo auch in den Schulen oratorische Uebungen wieder eine so breite Stelle einnahmen. Das Siècle de

Louis XIV. ließ den Quintilian wieder zu ganz besondrer Geltung kommen. Pascal und Fenelon lernten von ihm und durch Rollins berühmtes didaktisches Werk (s. d. Art. Rollin) erlangte er in den Schulen höheres Ansehen als je vorher; übrigens hat sich der milde Rollin durch seine Bewunderung für ihn nicht abhalten lassen, die dem Domitian gewidmete Adulation in strengen Worten zu tadeln (un écrivain, capable de porter l'excès de la flatterie jusqu'à reconnaître pour dieu un empereur tel que Domitien, était digne de blasphémer contre Jésus-Christ et contre son Église). Wie Friedrich der Gr., der Auctorität Rollins folgend, die Institutio oratoria in den preußischen Schulen zu ausgedehnter Benützung bringen wollte, zeigt die berühmte (in Schmidts Gesch. der Pädagogik III, 513 f. wieder abgedruckte) Cabinetsordre an den Minister von Zedlitz vom 5. Sept. 1779 (vgl. den Art. Friedrich der Gr. S. 544). Aber unsern Schulen hatte schon die Ausgabe Gesners vom Jahr 1738 den alten Rhetor wieder näher gebracht. Die große Ausgabe Spaldings (1798 ff.) gab den auf Quintilian gerichteten Studien einen neuen Impuls, ohne doch eine allgemeinere Benützung desselben in den Schulen herbeizuführen, so sehr auch die Weise der Erklärung darauf hinleiten konnte. Die späteren Ausgaben waren mehr kritisch. Dadurch aber, daß das zehnte Buch wiederholt in besondern Ausgaben (von Frotscher, Herzog, Herbst, Bonnell, Krüger) für den Schulgebrauch erschienen ist, scheint wenigstens diesem, das freilich auch noch eigenthümliche Schwierigkeiten darbietet und selbst für seinen historischen Theil geweckte Köpfe verlangt, in einem weiteren Kreise Geltung gesichert zu sein. Stellt man die Frage, ob Ciceros rhetorische Schriften oder Quintilians Institutio höher zu schätzen, so kann die Bemerkung der Frau von Staël (de la Littérature I) benützt werden, daß man bei Quintilian mehr feine und neue Gedanken finde als bei Cicero; aber doch hat jener auch wieder nichts, was mit den Hauptabschnitten im ersten Buche Ciceros vom Redner verglichen werden könnte. — Unsere Gymnasialpädagogiker haben sich auf eine Würdigung Quintilians noch nicht sonderlich eingelassen.*)

H. Kämmel.

R.

Rabelais. In demselben Jahre wie Luther, 1483, wurde Franz Rabelais in der kleinen alten Stadt Chinon in Tourraine geboren. Er empfieng den ersten Unterricht in dem Benedictinerkloster Seuillé bei Chinon, späteren im Kloster la Bâmette bei Angers und dann auf der Universität Angers. Dort machte er die Bekanntschaft der Brüder du Bellay, von denen der eine, der spätere Cardinal, sein großer Wohlthäter ward. Dies blieb freilich auch ziemlich der einzige Gewinn, den er mitnahm, als er sich von dort zu den Franciscanern nach Fontenai le Comte in Unter-Poitou begab, daselbst Profeß that, die Weihen empfieng und (1511) Priester wurde. Hier im Kloster, sagt sein Biograph, brachte er die auf Schulen versäumte Zeit wieder ein und studirte aus eignem Antrieb mit Eifer. Sein Wissensdurst begnügte sich nicht mit den Kenntnissen, die er von seinen Collegen gewinnen konnte, denn selten wußten die Mönche damals mehr als etwas Scholastik. Das Uebrige betrachteten sie als Eitelkeit. Rabelais konnte solchem Beispiele nicht folgen: er wollte den ganzen Kreis des Wissens ausmessen, er wollte Grammatiker, Dichter, Arzt, Philosoph, Jurist,

*) In formeller Beziehung kann für Schüler eine Vergleichung der Ciceronischen copia dicendi mit der Quintilianischen brevitas sehr belehrend werden. Vergl. Voigtland Diss. de brevitate Quintiliania, im Progr. des Gymn. zu Schleusingen von 1846. Auch die grammatischen Verschiedenheiten zwischen Cicero und Quintilian lassen eine nützliche Behandlung zu. Sonst ist natürlich sehr genau zu scheiden, was Q. dem Schüler und was er dem Lehrer sein kann. Kl.

Sternkenner sein und er wurde eins nach dem andern durch beharrliche Anstrengung und ausgezeichnete Geisteskraft. Besonders waren es aber die Sprachen, denen er oblag. Latein und Griechisch hatte er schon als Franciscaner sich angeeignet, er correspondirte damals in griechischer Sprache mit Wilhelm Budäus, in dessen Briefsammlung sich zwei an Rabelais gerichtete griechische Briefe finden. Später lernte er Italienisch, Spanisch, Deutsch, Hebräisch, Arabisch. Den Mönchen im untern Poitou war um jene Zeit ein griechisches Buch noch eine Art von Hexenschlüssel und wer es führte, in ihren Augen ein Teufelsbeschwörer. So schauderten sie vor Rabelais und beneideten ihn zu gleicher Zeit um sein höheres Wissen; sie haßten den, der durch sein bloßes Beispiel schon ihren Müßiggang, ihre Dummheit strafte, begriffen nicht, wie man in einem Kloster sich mit etwas anderem als Essen und Trinken und Singen beschäftigen könne, und unterließen daher auch nichts, ihm sein Leben sauer zu machen. Nachdem er die Verfolgungen eine Zeitlang erduldet hatte, erbat und erlangte er vom Papste Clemens VII. ein Versetzungsbreve, das ihm (1524) den Uebertritt aus dem Franciscanerorden in den der Dominicaner gestattete. Er wählte das Kloster zu Maillezais in Poitou, wo er mit Freunden der Reformation bekannt wurde; auch dieses aber verließ er, und zwar ohne Dispens, „warf die Kutte in die Nesseln" und führte ein wandernd Leben. Einen Ruhepunct bildet sein Verhältnis zur Universität, speciell zu der medicinischen Facultät von Montpellier, von welcher er akademische Grade erlangt und der er so große Dienste geleistet hat, daß bis in die allerneueste Zeit jeder dasige Doctorand vor der Promotion Rabelais' Mantel anlegen mußte. Später kam er nach Lyon; 1534 in du Bellays Gefolge — als Leibarzt und Bratenschneider — nach Rom, wo er in seinem religiösen Skepticismus nur noch bestärkt wurde; im folgenden Jahre aber begab er sich noch einmal dahin und erlangte eine päpstliche Bulle, welche ihn von der Apostasie freisprach, und eine zweite, welche ihm erlaubte, eine Präbende der Abtei St. Maur anzunehmen, durch deren damals schon beschlossene Auflösung er weltlicher Chorherr wurde. Endlich im J. 1545 erhielt er die Pfarre zu Meudon bei Paris. Ueber die musterhafte Verwaltung der ihm anvertrauten Seelsorge sind alle Schriftsteller einig. Sie zeichnen ihn als einen Vater seiner Bauern, als deren Leib- und Seelenarzt, als den Musiklehrer ihrer Kinder. Sein Haus war allen Dürftigen offen, nur Frauen hatten keinen Zutritt. Es war der Sammelplatz geistreicher und gelehrter Freunde, die ebenso von dem muntern Pfarrer, wie von der lieblichen Lage des Dörfchens angelockt, an schönen Tagen aus der Hauptstadt zu ihm kamen und seines gastfreien Umgangs genoßen. Am 9. April 1553 starb er zu Paris, wohin er sich hatte bringen lassen, im Kirchspiel St. Paul, zu dessen Pfarrer er bereits designirt gewesen sein soll.

Schon bald nach seinem Tode ist seine Lebensgeschichte mit zahlreichen, größtentheils wohl geschichtlich nicht begründeten Anekdoten, durchwoben worden, welche so ziemlich alle einen frivolen, zum Theil einen cynischen Charakter tragen, von der ersten, welche ihn als Substituten des Klosterheiligen in Fontenai le Comte vorführt, an, durch jene bekannteste, er habe sich die Mittel zur Reise von Lyon nach Paris dadurch verschafft, daß er einen Vergiftungsversuch gegen die ganze königliche Familie simulirte, *) bis zu der haarsträubenden, nach welcher er sich sterbend einen Domino anlegen ließ, weil geschrieben stehe: beati qui in domino moriuntur. Jedenfalls sind diese Anekdoten ein deutliches Zeichen für das Urtheil, das sich im Volke über den „lustigen Pfarrer von Meudon" gebildet hat. Ein richtiges Urtheil über ihn festzustellen, ist schwer; denn „von der Parteien Haß und Gunst entstellt schwankt sein Cha-

*) Merkwürdiger Weise reproducirt auch der jüngste deutsche Pantagruelist Dr. Arnstädt die Anekdote in historischer Form, obgleich ihre Unwahrscheinlichkeit in die Augen springt. Weder waren die Zeitverhältnisse damals dazu angethan, zu einem Wagnis einzuladen, welches seinen Urheber geraden Wegs in die Bastille führen mußte, noch stand Rabelais jemals dem Hofe so nahe, wie jene Anekdote voraussetzt.

rakterbild in der Geschichte." Die Franzosen weisen natürlich mit Stolz auf diesen „größten Sohn ihres Landes", diesen würdigen Nebenbuhler des Cervantes, Vorbild und Meister von Swift und Sterne. Dennoch fehlt es auch bei ihnen weder an Tadlern, noch an nüchternen Beurtheilern dieses Mannes und wir lesen z. B. in Louis Blancs Geschichte der französischen Revolution, einem Buche, das eine große Sympathie mit der deutschen Reformation zur Schau trägt: „man ist geneigt an der Aufrichtigkeit der guten Lehren zu zweifeln, weil man sie in so schlechter Umgebung findet; man zittert, wenn Rabelais ernst wird, da es doch vielleicht nur Spott sein könnte; man glaubt ihn, hinter seinem Werke versteckt, über die Einfalt derer lachen zu hören, die sich beikommen lassen, ihn zu bewundern." — „Das letzte Wort seiner Philosophie ist: Stoßt an! Der Individualismus in Rabelais ist bloß abstoßend." Auch die Deutschen sind noch zu keinem festen Urtheil gekommen. Dem gläubigen Hamann ist er „ein Mönch stark in dem Herrn und in der Macht seiner Stärke;" ihm ist es eine „Wollust" im Rabelais zu lesen, und unser aufgeklärter Schlosser findet kaum Worte, um seine sittliche Entrüstung gegen den Mann, dem nichts heilig ist, auszudrücken. Regis hat im zweiten Theil seines Rabelais (s. am Schluß des Artikels) S. 1370 bis 1481 die Urtheile der Franzosen, Deutschen und Engländer von 1550 bis 1835 zusammengestellt. Neuerdings hat Dr. Arnstädt in einem Programm: François Rabelais und sein traité d'éducation Plauen 1865, die am häufigsten aufgestellte, bei den Deutschen vorzüglich beliebte Rettung Rabelais, die auch 1852 von Schnackenburg als selbstverständlich gegeben wurde, reproducirt. Rabelais sei, sagt Dr. Arnstädt, wenn er auch oft als gemeiner cynischer Spötter erscheine, im Grunde ein ernsthafter Geist. Durch seine Verkleidung schütze er sich in einer Zeit, wo jeder Denker kühn ausgesprochene Ideen mit dem Tode auf dem Scheiterhaufen büßte, vor einem ähnlichen Schicksal. So haben ihn seine Freunde bei dem König als einen lachlustigen, aber loyalen Menschen darstellen können, der von der Nachwelt bewunderte Werke schaffen würde. Dogmatische Fragen habe er behutsamer Weise gar nicht oder nur leise berührt; aber die großen Reformen eines spätern Zeitalters in Frankreich: die politische und religiöse Freiheit, die Organisation der Finanzen, die Aufhebung der Privilegien, die Vervollkommnung des Gerichtsverfahrens, habe er vorausgesehen und vorbereitet. Nehmen wir dies Urtheil als zutreffend an und sehen von der auffallenden Thatsache ab, daß sich bei Rabelais' Jünger Rousseau derselbe Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit, zwischen Theorie und Praxis wiederholt, so müßen wir doch darauf hinweisen, daß diese Darstellung die Frage nur umgeht, resp. sie gegen Rabelais entscheidet und diesen günstigsten Falls auf eine Stufe mit Erasmus stellt. Wer glaubet, flieht nicht und wer Ideen, von denen er erfüllt ist, zur Geltung bringen will, der fürchtet den Scheiterhaufen so wenig, wie ihn Calvin, mit dem Rabelais zeitig gebrochen hat, wie ihn Zwingli, Luther und ihre rechtschaffenen Genossen gefürchtet haben. Indem R. seine Gedanken unter dem Schmutze seiner Darstellung versteckte, verzichtete er auf eine Wirksamkeit und es liegt wenig daran, ob er diese von der Zukunft erwartete oder ob er sich nur am Brillantfeuer seiner Ideen ergötzte.

Man muß in der That die Fähigkeit haben, den ewigen Gehalt auch in einer Form zu finden, die ganz und gar einer bestimmten Zeit angehört, und die häßlichen Fehler des Jahrhunderts dem einzelnen Sohne desselben nicht zuzurechnen, um sich für einen Gelehrten gewinnen zu lassen, der seine Perle mit einer gewißen Lust vor die Säue wirft und die Knechtsgestalt, als wäre sie die ihm gebührende, zur Schau trägt. Der Meister in allen Facultäten, dem acht Sprachen geläufig waren, und der dies alles nicht äußerlich angelernt, sondern zum vollen geistigen Eigenthum gemacht hat, begegnet uns, obenein im geistlichen Ordensgewande, zu Rom als der Spaßmacher unter dem Gesinde eines Bischofs. Wie dem sei, Rabelais verdient eine Stelle in der Geschichte des Unterrichtswesens, welche im Grund überhaupt die der geistigen Bildung ist, in derselben Weise etwa, wie Leibnitz. Seine Verwandtschaft mit diesem ist augen-

fällig und nur der deutsche Volkscharakter, wie die 150 gewaltigen Jahre, welche zwischen den Geburtstagen beider Gelehrten liegen, bekleiden unseren Landsmann mit der größeren Würde. Das lebendigere Interesse gewinnt uns der Franzose ab.

Entscheidend für dieses Urtheil und für uns zunächst maßgebend ist das Hauptwerk seines Lebens, sein satirischer Roman Gargantua und Pantagruel. Pantagruel, d. h. Buch 2 erschien zuerst, wahrscheinlich um 1534; dann folgte Gargantua, d. i. das erste Buch des Romans. Vollendet wurde das Werk zu Meudon, die letzte Partie erschien sogar erst nach dem Tode des Meisters. Es sind fünf Bücher, jedes mit besonderem Prologus, einige mit Widmung. Das erste führt den besonderen Titel: Das unschätzbare Leben des großen Gargantua, Vaters Pantagruelis, weiland verfaßt durch Meister Alcofribas, den Abstractor der Quintessenz; das zweite: Pantagruel der Dipsoden König in sein ursprünglich Naturell wiederhergestellt, nebst dessen erschrecklichen Heldenthaten und Ebentheuern, verfaßt durch Meister Alcofribas Seligern, der Quintessenz Abstractor. Dazu kömmt noch ein Nachtrag: „Treu wahrhaft untrüglichs Pantagruelisches Prognostikenbüchlein auf das Jahr Immerdar zu Nutz und Warnung derer von Natur verstockten Grillenfänger neu verfaßt durch Meister Alcofribas ermeldten Pantagruels Erbtruchseß. Von der güldnen Zahl, non dicitur: ich find dies Jahr nichts davon trutz aller Calculation. Weiter im Text: Verte folium." Dieses umfangreiche Werk — die mir vorliegende französische Ausgabe zählt 354 Seiten 4°; die deutsche von Regis 958 Seiten 8°, — ist ein geschichtlicher, philosophischer und satirischer Roman, der erste dieser Art, den man in französischer Sprache geschrieben hat. Rabelais läßt darin so zu sagen alle Ordnungen des Staates, alle Lagen des Lebens über die lustigen Bretter ziehen und erlustigt uns also auf Kosten des ganzen menschlichen Geschlechtes. Das ist so wahr, daß es eine besondre Ausgabe mit folgendem Titel giebt: „les oeuvres de maistre François Rabelais ou histoire satirique de son temps sous les noms de Gargantua Pantagruel Panurge Amsterdam 1663. 2 vol. in 12." (Esmangart und Eloi Johanneau: édition variorum I. p. XX.) Dieser Titel hängt mit der Meinung zusammen, der Roman sei eine großartige Allegorie, darin jede Person, ja jedes deutlicher beschriebne Thier einen der französischen Großen bedeute, eine Auffassung, mit welcher wir uns hier nicht abzufinden haben. Uns beschäftigen allein diejenigen Partien, welche auf den damaligen Zustand des Unterrichts in Frankreich eingehen.

Wir treten damit in eine jener gewaltigen Zeitperioden, da ein neuer Geist alte Formen zerschlägt, wo so zu sagen alle drei Zeiten, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, sich begegnen. Häßlich und widerwärtig genug war das Vergangene, das noch seine Herrschaft geltend zu machen suchte. In der Wissenschaft machten sich die Ausläufer der Scholastik breit, Kleinigkeitskrämerei, Spitzfindigkeit aller Art, geistloses läppisches Haschen nach Witz, welchem zuletzt kein Object zu gering oder zu profan war; dabei in der Darstellung die ärgste Geschmacklosigkeit, die es geben kann, gipfelnd vorzüglich in Sprachmengerei und in einer Manie, die disparatesten Dinge herbeizuschleppen, meist um mit einer Gelehrsamkeit zu prunken, welche gar nicht einmal da war. Zu schweigen von der Unbekanntschaft mit aller Natur und Weltgeschichte, besaßen die gelehrten Herren nicht einmal eine nothdürftige Kenntnis der Sprache, in welcher sie ihre Subtilitäten auskramten, der lateinischen. Incredibile prope dictu est, sagt Freigius im Leben des Ramus, sed tamen verum et editis libris proditum, in parisiensi academia doctores exstitisse qui mordicus tuerentur ac defenderent, „ego amat" tam commodam orationem esse quam „ego amo", ad eamque pertinaciam comprimendam consilio publico opus fuisse. Wir finden Belege für dies eine schlagende Beispiel auch in des Erasmus encomion Moriae in der Basler Ausgabe von 1776 S. 158. Solchem Zustande der Wissenschaft entsprach derjenige des Schulunterrichts, welcher in den Händen unwissender und unfähiger Geistlicher lag und in Frankreich nicht viel anders war, als ihn die Darstellungen aus dem 16. Jahr-

hundert in der Encyklopädie in Deutschland beschrieben haben. Die vollendete Carricatur alles erziehenden Unterrichts war der den jungen Fürsten ertheilte.*) Aber wir kennen das 16. Jahrhundert auch als dasjenige der Reformation und zwar der vorbereiteten; wir wissen, daß sich mindestens seit der Mitte des fünfzehnten in Italien, den Niederlanden, in Deutschland und Frankreich um jene Zeit edle Männer mit dem Feuer der ersten Liebe den humanen Studien widmeten, daß dann die deutschen Reformatoren einen Frühling in das deutsche Schulwesen brachten, von dessen Aussaat unsre Söhne die goldnen Früchte brechen. Wir wissen, daß sie dem Unterrichte mehr, fast möchte ich sagen erfolgreichere Theilnahme zuwandten, als der Kirchenverbesserung und daß sie hier Männer zu Arbeitsgenossen hatten, die sich — aus welchen Gründen es nun gewesen sein mag — von dem Streite wider die römische Kirche fern hielten. Es braucht nur an Erasmus erinnert zu werden. Eine ähnliche Stellung nahm Rabelais ein. Er war der neuen Lehre, zu welcher er sich äußerlich zu bekennen nicht für gut hielt, von ganzer Seele zugethan und verkündete sie in Bezug auf die Erziehung mit solcher Wärme, daß die dieselbe angehenden Capitel seines Buches zu den besten und reinsten desselben gehören, daß sie sogar den satirischen Ton zweimal fallen lassen und in ernste Belehrung übergehen. Dadurch verdienen sie sich die erste Stelle in jener prächtigen Reihe von Zeugnissen, in denen evangelische Wahrheit trotz der Niederlage der Reformation in Frankreich das tiefe Dunkel durchbricht. Gerade die Niederlage erhöht das Interesse, das wir an Erscheinungen wie Gerson, Rabelais, Fenelon, an den Männern des Port Royal und des Oratoriums nehmen.

Rabelais' Werke sind in Deutschland selten; deshalb und da es um der wenigen Seiten willen, welche uns unmittelbar angehen, das ganze Buch durchzusehn eine zu erhebliche Mühe wäre, so ist es wohl am Platze, das Wesentliche hier mitzutheilen. Wir halten uns dabei streng an die Uebersetzung von Regis, um nicht durch den nicht allein wegen seiner alterthümlichen Form schwierigen französischen Text die Sache zu erschweren.

Gargantua ist der Sohn des Riesen Grandgoschier Grandgousier und der Gurgelmilte Gargamelle, der Tochter des Königs der Millirmähler (parpaillos, Schmetterlinge, Spottname der Reformirten, die gleich Schmetterlingen so lange ums Licht flogen, bis sie sich verbrannten, also der Ketzer). Er ist ein Riesenkind, 11 Monate nach der Empfängnis gar wunderbarlich zur Welt gekommen, zu dessen Ernährung 17,913 Kühe von Pautillé und Bréhémond verschrieben werden, weil keine Amme für ihn zu finden war. „Zwar wollen ein paar Scotistische Doctoren behaupten, daß seine Mutter ihn gestillt habe und daß sie 1402 Pipen 9 Maß Milch auf jeden Ruck aus ihren Brüsten hab melken können. Aber es ist der Wahrheit nicht ähnlich und dieser Satz mammaliter pro scandaloso wehmüthigen Ohren ärgerlich und schon von weitem nach Ketzerei ausdrücklich stinkend erklärt worden." (Cap. 7.) Nachdem der Knabe dem Vater überraschende Beweise von Geist gegeben, erkannte dieser, „daß in seinem Verstand was Göttliches ist: so scharf, spitzfindig, hell und tief befind' ich ihn," beschloß also ihn einem Gelehrten zur Unterweisung zu übergeben und nichts dran zu sparen. „Alsbald zeigt man ihm einen großen sophistischen Doctor, Namens Meister Thubal Holofernes an, der trieb ihm sein A.B.C.Täflein so in den Kopf, daß er es vor und rückwärts konnt und bracht damit 5 Jahr und 3 Monat zu. Darnach las er ihm den Donatus, den Facetus, Theodoletus und Alanus in parabolis und damit bracht' er wiederum zu 13 Jahr 6 Monat und 2 Wochen. Aber merket wohl, zu gleicher Zeit lehrt er ihm auch auf Gothisch zu schreiben, denn er schrieb alle seine Bücher, weil die Druckkunst noch nicht im Brauch war. Er verbringt hierauf 18 Jahr 11 Monat an

*) „Man hat mich zum wahren Vieh machen wollen und es ist gelungen", rief noch sehr viel später der Herzog von Berri aus, da er gelegentlich seiner Entsagung auf den spanischen Thron im Parlamente nicht über das Wort Monsieur hinauszukommen vermochte. Ginguené de l'autorité de Rabelais 1791 und Duclos mémoires tom. I.

der Lectüre von de modis significandi cum Schaaliis Balgewindii, Breitmaul, Schwafelin, Saufenbraus, Hans Kalben, Billonii, Vorleckeri und anderer mehr, die er so gut lernte, daß er sie vorwärts und rückwärts zu sagen vermochte, fernere 16 Jahr 2 Monate giengen über dem Studium des Computus hin, (d. h. des liber Aniani qui Computus nuncupatur cum commento, eines astronomischen Handbüchleins für Laien zur Computation, 1 Berechnung des Sonn' und Mondenlaufs, der güldnen Zahl, Epacten, das 1493 erschienen war). Dann starb der Lehrer „an der Krätz, das verstand sich". Nach diesem kriegt er einen andern alten Huster Namens Meister Hiob Zäumlein, der las ihm den Hugutio, Hebrardi Gräcismum, das Doctrinal, die partes, das quid est, das supplementum, „Memmendreck de moribus in mensa servandis" (das sind trotz der fehlenden Interpunction zwei Werke; unter der ersteren Bezeichnung ist verhöhnt: Mammetractus sive expositio in singulis libris bibliae authore Marchesino. Mainz. Schöffer 1470; unter dem andern die in elegischen Versen verfaßten Tischregeln für Knaben von Sulpitius Verulanus. Sie beginnen: quos decet in mensa mores servare docemus virtuti ut studeas litterulisque simul.*) Seneca de quatuor virtutibus cardinalibus (pseudonymes Machwerk aus dem 16. Jahrhundert von Martin von Braga) Passavantus cum „commento und dormi secure (Predigtsammlung und Eselsbrücke für faule Geistliche) auf's Fest" (Cap. 14.) Nachdem sich nun Gargantua unter dem ersten Lehrer obgemeldete 53 Jahr 10 Monate 2 Wochen, unter dem andern auch noch geraume Zeit abgemüht hatte, ward sein Vater gewahr, daß er „in nichts zuruckt und was das ärgst war, davon ganz thörig, dämisch, faslich und blöd im Kopf ward." Darüber beklagt er sich beim Vicekönig in Papenhöhning, „der gab ihm zu verstehen, es würd ihm weit nützlicher sein gar nichts zu lernen, als solche Bücher unter solchen Lehrmeistern, weil ihr Wissen eitel Viehzeugs und ihre Weisheit nichts als leeres Stroh wäre, welches die guten edeln Geister verbastardirt' und alle Blüth' der Jugend erstickt'." Des zum Beweise führte er ihm seinen Pagen Eudämon vor, zwölfjährig, erst zwei Jahre unterrichtet, „so wohlgeschmuckt, gestutzt, frisirt, so sauber ausgestäubt, gebügelt und so sittsamen Wesens, daß er vielmehr einem Englein als einem Menschen ähnlich sah." Zum Reden aufgefordert tritt dieser eben so unerschrocken wie bescheiden vor, hält dem Gargantua eine Rede, darin er ihn lobt, zum Gehorsam gegen Grandgoschier ermahnt und um einen Platz unter seinen Dienern bittet. „Dies alles ward mit so schicklichen Gebährden, so beredtsamer Stimme, so deutlichem Ausdruck, in so zierlicher Sprach und feinem Latein von ihm fürbracht, daß man ihn eher für einen Gracchus, Cicero oder Aemilius der Vorzeit, als für einen jungen Knaben dieses Jahrhunderts gehalten hätt. Dagegen bestund des Gargantua ganze Antwort und Contenanz in weiter nichts, als daß er euch wie eine Kuh zu heulen anfieng . . . (folgt eine unübersetzbare Stelle). (Cap 15.) Der so drastisch eingeleitete Gegensatz der mönchischen und humanistischen Erziehung wird nun weiter ausgeführt. Meister Hiob Zäumlein erhielt sein Lohn, „ein theologisch Mäßlein Wein auf den „Weg" und durfte „zu allen Teufeln geh'n." Seine Stelle erhielt Ponokrates, der Erzieher des Eudämon. Von ihm begleitet zieht Gargantua nach Paris. Es steht schon in dem

*) Noch eine Probe aus dem Büchlein:

Regimen mensae honorabile:
Nemo cibum capiat donec benedicite fiat.
Privetur mensa qui spernet haec documenta

Dum manduca- { vultus hilares habea / Sal cultello capia / Quid sit edendum ne peta / Membra recta sedea / Mappam mundam tenea / Ne scalpetis carea / Modicum sed crebro biba } -tis

uralten Märchen, welchem Rabelais in seinem Roman folgt, daß der Riese die Glocken der Notre=Dame=Kirche aushebt, um sie seiner Märe als Schellengeläut an den Hals zu hängen; trotzdem finden seine Ausleger darin eine Anspielung auf die Ansprüche, welche Franz I. an die Stadt in Bezug auf ein Halsband machte, mit dem er Frau von Estampes schmückte. Lassen wir sie dabei und freuen wir uns an dem kostbaren Specimen damaliger Schulberedsamkeit, welche das 19. Cap. in der Rede des Meister Jonas Fochtelnburg bringt, des „bastantesten von der ganzen Facultät," den diese an Gargantua absendet, um die Rückgabe der Glocken zu erlangen: Es heißt darin z. B. „— Schauns domine, es sind nun schon an die achtzehn Täg her, daß ich an dieser schönen Rede spintisir und kau! Reddite quae sunt Caesaris Caesari et quae sunt dei deo. Ibi jacet lepus (da liegt der Hase). Mein Treu domine, wann ihr bei mir zur Nacht wollt essen in camera, bei dem Sanct Chrisam 'charitatis: nos faciemus bonum cherubin (wir werden uns die Nasen cherubinroth trinken) ego occidi unum porcum et ego habet bonum vino. Aber von einem guten Wein kann man nit reden bös Latein. Wohlan de parte dei (de par Dieu) date nobis glockas nostras. Schauns her, ich schenk und übergeb' euch auch von unserer Facultät ein sermones de Utino; utinam, daß ihr uns unsre Glocken wollt geben. Vultis etiam Ablassios? perdiem vos habebitis et nihil zaletis."

Der Redner wird belohnt, die Glocken erhalten ihre alte Stelle wieder und Gargantua kehrt zu den Studien zurück. Erst läßt ihn Ponokrates, um die Verirrung seiner Vorgänger kennen zu lernen, bei seiner alten Weis und Gewohnheit bleiben. Sie ist geisttödtend, leib verwöhnend. Viel Schlaf, öfteres Essen, sinnloses Beten, „darnach studirt er ein leidig halb Stündlein, die Augen starr auf sein Buch gerichtet, aber sein Seel war in der Kuchel." Einen guten Theil des Tages verzettelte er mit Spielen, deren Rabelais 214 aufzählt, während der älteste deutsche Uebersetzer 586 nennt; doch kehren oft dieselben Spiele unter vier, fünf verschiedenen Namen wieder; manches hat die Laune eingefügt; aber die meisten sind, wie es der Tendenz nach alle sollten, Karten oder Würfel oder Bretspiele.

Nun greift Ponokrates verbessernd ein, doch mit langsamer sicherer Hand, die Natur berücksichtigend, welche eine plötzliche Aenderung nicht leiden mag. Er sorgt erst für das Vergessen des Alten und erweckt dadurch, daß er seinen Scholar in gute Gesellschaft führt, in diesem das Verlangen, besser für seine Ausbildung zu sorgen. Hiernach ist eine gute Zeiteintheilung und eine Einrichtung, bei der keine Stunde verloren geht, seine Hauptsorge. „Es erwacht' demnach Gargantua gegen vier Uhr des Morgens. Während man ihn abrieb, ward ihm eine Seite aus hl. Schrift laut und vernehmlich hergelesen mit jeden Cap. schicklichem Fürtrag und war dazu ein junger Knab aus Basche bürtig angestellt, Namens Anagnostes. Auf Anlaß und Inhalt selbiger Lection erging er sich öfters im Gebet, Lob, Preis und Danksagung gegen den guten Gott, deß Majestät und wunderbare Gericht ihm die Schrift offenbaret hätt'. Dann beschauten sie sich den Stand des Himmels, ob er noch war, wie sie ihn Abends zuvor gemerkt, in welche Zeichen die Sonn' an selbigem Tag einträt', desgleichen der Mond." Während er angekleidet ward, wurden die Lectionen des vorigen Tages mit ihm wiederholt; er sagte sie auswendig her und ergänzte sie „durch allerlei praktische Fäll' und Exempel aus dem Weltlauf." Hierauf drei volle Stunden Unterricht und dann Spaziergang mit solchen Spielen, die den Leib so weidlich übten, als vorher der Seele geschehen war. Heimkehr, frische Wäsche, und Erwartung der Mahlzeit, während dessen sie etliche Sprüche aus der Lection hersagten. Ueber dem Essen wurde ihm erst aus den alten Heldengeschichten vorgelesen; später begann ein lustiges Gespräch, sie „handelten zuvörderst von Tugend, Kraft, Eigenschaften und Natur alles dessen, was ihnen bei Tisch servirет ward: vom Brod, Wein, Wasser, Salz, Fleisch, Fischen, Früchten, Kräutern, Wurzeln und deren Zubereitung," wodurch er alle einschlagenden Stellen des Plinius, Athenäus, Dioskorides, Julius Pollux, Galen, Porphyrius, Oppianus,

Polybius, Aristoteles, Heliodorus und Aelian kennen lernte. Die Schriften dieser Männer wurden auch oft nachgeschlagen, so daß Gargantua die besten Aerzte überflügelte. Gebet und Lobgesang schloßen die Tafel. Nach derselben wurden Karten gebracht, „nicht um zu spielen, sondern daraus viel tausend kleine neue Fündlein und Artigkeiten zu erlernen, die all' in die Rechenkunst einschlügen, wodurch er selbige Zahlenweisheit sehr lieb gewann und sich alle Tage die Zeit nach Mittag und Abendessen damit so angenehm vertrieb als weiland mit den Würfeln und Kartenspiel, auch nebenher so viel Theorik und Praktik davon so gründlich erfaßt, daß der Engländer Tumstal, (Cutbert Tonstal, geb. 1476, gest. 1559 schrieb u. a. „Cuthberti Tonstalli de arte supputandi libri quatuor." London 1522) der ausführlich darüber geschrieben, bekennen mußte, gegen ihn wüßt' er nicht mehr davon als vom Hochdeutsch. Und nicht allein hierin, sondern auch in den andern mathematischen Scienzien als Geometri, Astronomi und Musik. Denn während sie die Verdauung und Concoction ihrer Speisen abwarteten, machten sie tausend kleine zierliche geometrische Instrument und Figürlein, practizirten auch die astronomischen Canones." Wir begegneten schon bei Kämmerer (s. d. Art.) dem Gebrauch der Musik, sonderlich der Gesangesstunde, als einer Uebung des Leibes im edleren Sinne; auch Ponokrates läßt Gargantua nach dem Essen singen, Spinett, Laute, Harfe u. s. w. spielen. Dann folgen noch drei, auch mehr Stunden ernster Arbeit, bestimmt zur Repetition, zur Ausarbeitung des früh Erlernten und zur Schreibübung, aber lateinische Lettern statt gothischer. Dann beginnt unter Mitwirkung eines jungen Edelmanns aus Touraine mit Namen Gymnastes die Leibesübung im engeren Sinn. Gebrauch der Waffen, Jagd, Ringen, Laufen, Springen, Schwimmen, wobei allerlei Künste versucht werden, dann neues Laufen und Klettern. Wer sich für die Geschichte des Turnens ein wenig interessirt, findet in der ausführlichen Beschreibung viel interessantes Material. Die Strickleiter, die Hanteln (hier nach dem Griechischen ἁλτῆρες halteres genannt), Glingstangen u. s. w. werden vorgeführt; auch demosthenische Lungenkräftigung durch lautes Rufen kam vor. Auf dem Heimwege, der nun wieder langsam geschah, botanisirten sie; die Pflanzen wurden gesucht, geprüft, mit den Beschreibungen der Alten verglichen und zu Hause verwahrt. War der Morgenimbiß spärlich, so durfte nun die Abendmahlzeit mehr Recht in Anspruch nehmen, doch war auch sie von allerlei geistigen Beschäftigungen umgeben und durchzogen. Nach dem Abendbrod wurden auch bisweilen die Versammlungen gelehrter Leute und solcher, die fremde Länder gesehn, aufgesucht. „Um Mitternacht, bevor sie sich zur Ruh' begaben, stiegen sie auf dem freiesten und höchsten Söller ihres Hauses, des Himmels Antlitz zu beschauen und gaben da auf die Kometen acht, wanns ihrer hätt, auf die Figuren, Aspecten, Stellung, Oppositionen und Conjunctionen der Gestirn. Dann recapitulirt er kürzlich nach der Pythagoreer Art mit seinem Lehrer alles, was er im Lauf des Tags gehört, verkehrt, erstört, gethan und gelesen hätt. Und ruften Gott den Schöpfer im Gebet an, stärkten ihren Glauben zu ihm, lobpriesen seine unendliche Güt' und gleichwie sie ihm Dank für alles Vergangene sagten, so befahlen sie sich auch in alle Zukunft seiner göttlichen Gnad' und Huld. Wann dies vollbracht war, gingen sie schlafen."

Ein wenig anders war die Tagesordnung bei Regenwetter. Zwar die Lectionen gehen unverändert weiter, aber an die Stelle des Turnens treten theils andre Spiele, theils Belehrungen auf dem offnen Markt des Lebens, „gingen auch aus und sahen, wie man die Metalle schmolz und schied oder Geschütze goß oder besuchten Goldschmiede, die Juwelirer, Steinschneider, Alchymisten und Münzer, desgleichen die Weber, die Sammet- und Tapetenwirker, die Uhrenmacher, Spiegelschleifer, Orgelbauer, Drucker, Färber und mehr dergleichen Handwerksleut und überall, wo sie hinkamen, da theilten sie Trinkgelder aus, wogegen sie die Industrie und Erfindsamkeit der Gewerbe betrachteten und einsehn lernten. Wohnten auch den öffentlichen Lectionen, den solennen Actibus, Repetitionen, Declamationen, Zeugenverhören der artigen Anwäld, den Sermonen der rev. Prediger bei" — — — „und statt des Herbarisirens gingen sie in das Spezerey-

gewölb zu den Kräuterhändlern und Apothekern, untersuchten da aufmerksam die fremden Wurzeln, Blätter, Früchte, die Sämereien, Gummen, Salben, desgleichen, wie man sie verfälscht." Selbst Gaukler und Marktschreier mit ihren Gesten und Finten blieben von der Aufmerksamkeit des jungen Fürsten nicht ausgeschlossen und diesem wurde die fortgesetzte Uebung, die ihm anfangs beschwerlich schien, im Verlauf so leicht, süß und ergötzlich, „daß es vielmehr als Kurzweil für einen König als eines Schülers Zucht zu sein schien." Dennoch wurde ihm in jedem Monat an einem schönen hellen Tage Vacanz gegeben, welche zu einer Landpartie benützt ward." (Cap. 23, 24. S. 72 bis 82.)

Noch einmal führt uns Rabelais in dem Pantagruel (2. Buch Cap. 7, 8) in die Schule. Gargantua ist Vater des Pantagruel geworden, der nun seinerseits auf Reisen geht. Die Begegnung mit einem Limousiner, welcher die Franzensprach verhunzte, indem er nur in Fremdwörtern redete, entspricht der Rede des Jonas Fuchtelberger; das Verzeichnis der Spiele im Gargantua erhält ein noch gelungeneres Seitenstück in dem Katalog der Bibliothek zu Sanct Victor, einer schonungslosen Verhöhnung der Schriftsteller aus der alten Schule. Die ausführliche Beschreibung von Gargantuas Studien tritt in einem Schreiben vor unsere Seele, darin der Vater seinen Sohn zu fleißigem Arbeiten ermahnt. Die Franzosen sind in dem Lobe dieses Briefes sehr beredt; aber sie gehen nicht über die Wahrheit hinaus. „Vielgeliebter Sohn," hebt er an, „unter den Gnadengütern und Vorzügen, womit der allmächtige Protoplastes Gott die Natur des Menschen in ihrem Ursprung begabt und ausgerüstet hat, scheint mir der vor allen herrlich und einzig zu sein, durch welchen sie in ihrem sterblichen Zustand schon eine Art von Unsterblichkeit zu erlangen und im Verlauf des flüchtigen Lebens ihren Namen und Samen zu verewigen befähigt wird. Welches durch unsers Leibes Abkunft im rechtmäßigen Ehstand geschieht, wodurch uns einigermaßen ersetzt wird, was wir durch unsrer ersten Eltern Uebertretung verloren haben: zu denen gesagt ward, weil sie nicht des Schöpfers Geboten folgsam gewesen, so sollten sie sterben und durch Tod diese so wunderwürdige Bildung, darinn der Mensch erschaffen war, wiederum vernichtet werden." Er freut sich nun des Sohnes, in dem er überleben soll, erschrickt aber bei dem Gedanken, daß derselbe etwa vom Wege der guten Sitten abwiche und mag es nicht denken, „daß der geringste Theil von mir, welches der Leib ist, überblieb und der beste, die Seel', die unsern Namen unter den Menschen im Seegen erhält, entartet und verkümmert wäre." Er sagt das nicht aus Mistrauen, verlangt nicht, daß Pantagruel das gute Leben beginne, sondern daß er es fortsetze, und betheuert, stets gehandelt und gesorgt zu haben, als wenn ihm auf der Welt kein anderer Schatz wäre als seines Sohnes Tugenden, Zucht und Mannheit. Auch sein seliger Vater, hochgesegneten Andenkens, hat viel für seine Ausbildung gethan, doch nicht mit günstigem Erfolge. „Ich konnt nicht solche Lehrer haben, wie du hast. Die Zeiten waren finster, schmeckten nach der Gothenqual und Barbarey, die alle gute Literatur zu Grunde gerichtet. Aber mit Gottes Hülf ist den Künsten bei meiner Zeit ihr Licht und Ansehn wieder gegeben." So groß ist der Unterschied, daß er, damals der Gelehrteste seiner Zeit, heute zu den kleinen Schulfüchsen gehören würde. „Anitzt sind alle Disciplinen wieder hergestellt, Griechisch, ohn' welches eine Schand wär', sich einen Gelahrten nennen zu wollen, Hebräisch, Chaldäisch, Latein." Die Buchdruckerkunst kommt zu Hülf. „Die ganze Welt ist voll gelahrter Männer, hochbelesner Lehrer, voll reichbegabter Büchersäl und dünkt mich, daß eine solche Bequemlichkeit der Studien, wie man itzo sieht, weder zu Plato noch Cicero Zeiten, noch Papiniani gewesen sei. Und wird sich künftig in Gesellschaft gar keiner mehr herfürtraun dürfen, der nicht in der Minerva Werkstatt recht aus dem Grund polirt ist. Ich seh', es sind die Straßenräuber, Stallbuben, Waghäls und Henkersknecht itzund gescheiter als die Doctoren und Prediger zu meiner Zeit. Ja, was sag' ich? Selbst die Frauen und Mägdlein hat nach diesem Lob und Manna

guter Erkenntnis gelüstet." *) Nun erzählt er, wie er noch Griechisch gelernt habe und sich jetzt an Plato und Plutarch freue. Den Sohn verweist er auf „löblich Beispiel und lebendigen mündlichen Rath" seiner Lehrer. Von den alten Sprachen soll er Griechisch, Lateinisch, Hebräisch „wegen der hl. Schrifften", Arabisch und Chaldäisch lernen, den Stil im Latein nach Cicero, im Griechischen nach Plato bilden. „Von Historien müss' es nichts geben, das dir nicht all im Gedächtnis treu geläufig wäre." In freien Künsten, Musik, Arithmetik, Geometri ist der Vater selbst schon sein Lehrmeister gewesen; er soll weiter gehen, auch Astronomi hinzufügen, aber die divinatorisch Astrologie und die Lullius-künste bei Seite lassen, „denn es ist eitel Unfug und Thorheit." Auch das bürgerliche Recht soll der Prinz kennen, den Text wörtlich, den Inhalt philosophisch auffassen. „Anlangend die Kenntnis natürlicher Ding verlange ich, daß du dich darauf mit Fleiß verlegest, daß kein Meer, See, Fluß noch Quell sei, davon du nicht die Fische wüßtest. Alle Vögel des Himmels, alle Bäum, Gebüsch und Sträuch der Wälder, alle Kräuter der Erde, alle Erz im Schoos des Abgrunds, alle Gestein, soviel das ganze Morgenland und Mittag hegt, nichts müße dir verborgen bleiben." Weiter verweist er ihn auf die Kenntnis der andern Welt, d. i. des Menschen, die er ebensowohl durch Sectionen, wie aus Büchern gewinnen solle. „Fange zu einigen Stunden des Tages die hl. Schrifften zu treiben an, erst griechisch das neue Testament und die Brief der Apostel, dann hebräisch das Alte; mit einem Worte: tauche dich in ein Meer des Wissens." Es sei dazu hohe Zeit, denn bald werde ihn der Ernst des Lebens der gelehrten Ruh und Zufriedenheit entführen. „Weil aber nach Salomos wahrem Wort die Weisheit nicht kommt in die Seelen der Bösen und Wissen ohne Gewissen nichts anders als der Seelen Tod ist, so sollt du Gott dienen, Ihn lieben, fürchten und auf ihn dein ganzes Sinnen und Hoffen setzen, und stark im Glauben durch die Lieb', Ihm also fest verbunden sein, daß dich die Sünd' ihm nimmermehr entreißen mag. Trau' nicht dem Irrsal der Welt. Hänge dein Herz nicht an Eitelkeit, denn dieses Leben ist vergänglich, aber des Herrn Wort bleibt ewig. Sei allen deinen Nächsten gern zu Diensten, liebe sie wie dich selbst. Ehre deine Lehrer, fliehe die Gemeinschaft derer, denen du nicht willst gleich sein, und die Gaben, die du von Gott empfangen hast, laß sie dir nicht umsonst verliehen sein. Und wenn du vollends dort alle Weisheit erworben zu haben spüren wirst, komm wieder zu mir, daß ich dich seh' und meinen Segen dir geb', eh' ich sterbe. Mein Sohn, der Friede und die Gnad unsers Herren sei mit dir. Amen. Aus Utopien am siebenzehnten des Märzmonates, dein Vater Gargantua."

Klarer und einnehmender haben wir das Programm der Humanisten des 16. Jahrhunderts, in deren vorderste Reihen sich Rabelais hier stellt, kaum an einem zweiten Ort gefunden. Voran stand die Schrift; dann wurden die alten Sprachen wieder in ihr Recht gesetzt, Cicero, Plato traten an die Stelle des Mammetractus; verdrängt wurden astrologische nnd verwandte Nichtswürdigkeiten; dagegen Geschichte und Naturbeschreibung neu aufgenommen; letztere in einer Ausdehnung und in einer Methode, wie wir sie gleich vollendet bei keinem der deutschen Humanisten antreffen; der Leib ward geübt; das Leben des Volkes in Politik, Gewerbe, Handel dem Zögling aufgeschlossen und endlich der Unterricht zur Erziehung des sittlich tüchtigen, des frommen Menschen erhoben, auch nach seiner methodischen Seite zu Vollkommenheit ausgebildet. Der Verfasser des Pantagruel bleibt nun bei dieser Expectoration nicht stehen, sondern zeigt in der Geschichte seines Helden die Früchte solcher Erziehung. Neben der Unsittlichkeit Panurgs und der Rohheit des Bruder Jean erhebt sich Pantagruels Charakter: besonnen, weise, gewandt,

*) Derselben Auseinandersetzung begegnen wir bei Luther in der Schrift an die Rathsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. Anno 1524 unter Nr. 10, 11, 12, 59, 63.

gütig. Er vereinigt seltne Vorzüge, unter denen die Verehrung für seinen Vater der größte ist. „Niemals hat wol ein Schriftsteller der kindlichen Liebe und dem väterlichen Ansehn mehr Kraft, Würde, Tiefe gegeben als Rabelais. — Im Augenblick, wo die Gesellschaft sich auflöste, hat Rabelais einen Vater gezeichnet, der seinen Sohn mit der einnehmendsten Güte, mit der uneigennützigsten Hingebung erzog und einen Sohn, durchdrungen von der zärtlichsten Liebe, der höchsten Ehrfurcht, der lebendigsten Dankbarkeit für seinen Vater," sagt Guizot, der sich in den annales d'éducation III. p. 1, 251—55 ausführlicher über diesen Punct äußert und den Versuch macht, die Behauptung, daß Pantagruel durch sein Beispiel den Segen guter Erziehung zeigen solle, mit zahlreichen Beispielen zu belegen.

Wir hätten nun nach der Wirkung, die Rabelais hervorgebracht hat, zu fragen, aber mit dem, was Ideen in der Welt Segensreiches stiften, ist es wie mit dem Pflanzensamen, den die Luft umherträgt: wir freuen uns der Blüten und Früchte, ohne den Gärtner zu wissen, dem wir sie zu danken haben. Mag also, was nicht einmal ganz der Fall ist, denn Franz I. hat unendlich viel für Frankreichs geistige Cultur gethan, Rabelais Wort ohne unmittelbare sichtbare Erfolge geblieben sein, so ist es doch nicht verloren, wenn nur seine Gedanken in das gewaltige Arbeiten, Ringen und Schaffen seiner Zeit mit eingegriffen haben. Dafür aber, daß seine Stimme nicht einen Augenblick überhört wurde, haben wir Beweise genug. Als das Buch „Pantagruel" erschienen war, wurden gleich im ersten Jahre drei Ausgaben nöthig. Die seit zehn Jahren erwartete Veröffentlichung des dritten Buchs erfolgte erst, nachdem mächtige Gönner des Verf. vom Könige die Erlaubnis dazu erlangt hatten; die Sorbonne suchte das Buch zu unterdrücken, konnte aber die Einwilligung dazu vom König nicht erlangen. Als das betr. Buch ohne Wissen des Verf. veröffentlicht worden war, mußte er sich flüchten, um sich den Verfolgungen zu entziehen. Nachdem der König die Erlaubnis zum Verkauf des Buchs ertheilt hatte, wurde es sogleich in ganz Frankreich durch verschiedene rechtmäßige und unrechtmäßige Ausgaben verbreitet. Seitdem hat Rabelais nie aufgehört, seine Landsleute zu beschäftigen. Michel Montaigne hat seine Gedanken weiter gesponnen; durch ihn ist Rousseau auf Rabelais geführt worden, der ohne Zweifel unmittelbar aus ihm geschöpft haben muß und der im Emile den pädagogischen Theil des Gargantua und Pantagruel aufnimmt und ausführt. Aber auch Rabelais selbst ward über seinen Schülern nicht vergessen; Regis verzeichnet 94 französische Ausgaben II, S. XLVII ff. Im Ausland erschien eine Menge Uebersetzungen und Nachbildungen. Die älteste und merkwürdigste ist die von Johann Fischart genannt Menzer. Vielleicht ist dessen „Anmanung zu christlicher Kinderzucht" schon eine Frucht von seiner Beschäftigung mit Rabelais. Diese „Anmanung" ist 1846 von Vilmar in der Schulschrift: „Zur Litteratur Johann Fischarts" wieder ans Licht gestellt worden, ebenso 1849 von Below und Dr. J. Zaucher in dem trefflichen Büchlein: Joh. Fischarts geistliche Lieder, christliche Kinderzucht und Lob der Lauten. („Vielleicht ist niemals herzlicher, zarter, lieblicher und doch zugleich eindringlicher und ernster über die Kinder und kindliches Leben, über Elternfreude und Elternpflicht gedacht worden, als in diesem kleinen kaum zweihundert Verse fassenden, und bis vor kurzem unbekannt gebliebenen Gedichte Fischarts." Vilmar.) Seine Ueberarbeitung des Gargantua ist fast ein selbständig Werk. In der Kühnheit der Wortbildung überbietet er das Original, in der Anwendung der Dinge auf heimische Zustände macht er sich völlig von ihm frei, durch die geringere Anhäufung unzüchtiger Scherze, namentlich durch die Vernichtung aller der Stellen, in denen der französische Priester mit der Bibel spielt und ihre Worte zu seinen Späßen misbraucht, erhebt er sich über dasselbe. Aber durch seine Ausführlichkeit und seinen Wortwitz vermehrt er die Schwierigkeiten, so sehr, daß Gervinus meint, ein Deutscher, der von Fischart ans Original gehe, wundere sich, daß die Franzosen dieses schwer fänden. Er wählte den Titel: Affentheuerliche, Naupengeheuerliche Geschichtklitterung: Von Thaten und Rathen der vor kurtzen, langen

und jeweilen Vollen-wolbeschreyten Helden und Herrn Grandgoschier Gorgellantua und deß Eyteldürstlichen, Durchdurstlechtigen Fürsten Pantagruel von Durstwelten, Königen in Utopien, jeder Welt Nullatenenten und Nienenreich, u. s. w. Etwan von M. Frantz Rabelais Frantzösisch entworffen: Nun aber uberschröcklich lustig in einen Teutschen Model vergossen durch.. Heldrich Elloposcleron u. s. w. Er hat übrigens nur den Gargantua übersetzt, nicht den Pantagruel; dann aber wieder die Pantagrueline als Aller Praktik Großmutter. Eine nicht viel weniger interessante Ueberarbeitung des Ganzen, aber einer Uebersetzung noch viel unähnlicher gab L. Ch. Sander 1785—1787 zu Hamburg unter dem Pseudonym Dr. Eckstein heraus. Ihm ist das Buch ein Augiasstall, den er ausmisten solle, „aber aufrichtig geredet, liebe Herren, eben deswegen habe ich oft statt des Mistes Wasser geben müßen.“ Indessen ist das Buch, in welchem wir Lavater, Cagliostro u. s. w. begegnen, worin der sprachmengende Limousiner ein Nachahmer Klopstockischer Prunkworte wird, nicht witzlos. — Nachdem die deutschen Romantiker wieder Interesse für Rabelais wach gerufen, wandte Mag. Gottlob Regis in Breslau die Arbeit eines ganzen ausschließlich und unter Entbehrungen der Wissenschaft gewidmeten Lebens an die Deutung seiner Werke. Wir haben von ihm außer späteren und kleineren Specialarbeiten: Meister Franz Rabelais der Arzeney Doctoren Gargantua und Pantagruel aus dem Französischen verdeutscht mit Einleitung und Anmerkungen, den Varianten des zweiten Buchs von 1533, auch einem noch unbekannten Gargantua von Gottlob Regis. B. R. R. Bacc. Leipzig 1832 bis 1841. Theil 1 enthält die Uebersetzung. Theil 2 ist in zwei Abtheilungen erschienen, von einem Plan von Chinon begleitet. CCXXIII Seiten der Einleitung geben das Leben des Verf. und die Geschichte seines Buches, die 1562 Seiten Text zugleich den versprochenen Commentar, ein Magazin der Culturgeschichte des 16. Jahrhunderts, das kaum seines Gleichen findet. Die Classicität der Uebersetzung ist anerkannt. Bei Regis finden wir auch das vollständige Verzeichnis der französischen Rabelaisliteratur, in welcher die Arbeiten von Guizot namentlich auf den pädagogischen Theil des Gargantua und Pantagruel bezogen sind. Die neueren französischen Quellen sind bei Arnstädt verzeichnet. 1852 machte ein Aufsatz von Schnackenburg im Brandenburg. Schulblatt S. 223 ff. auf „eine französische Unterrichts- und Erziehungslehre aus dem XVI. Jahrhundert“ aufmerksam. Trotz der populären Form ist die kleine Arbeit, welche mit viel Geschick die Pointen trifft, nicht ohne Verdienst. Im Schulblatt der schlesischen Seminare 1864, III. S. 163 ff. hat Referent den Brief Gargantua's an Pantagruel in deutscher Uebertragung mitgetheilt. Bedeutender ist das schon erwähnte und mehrfach berücksichtigte Plauen'sche Programm von Dr. Arnstädt: François Rabelais und sein traité d'éducation. Der Verfasser dieser verdienstvollen Arbeit, deren Verbreitung durch den Buchhandel zu wünschen wäre, dürfte wohl unter allen bisherigen Pantagruelisten — so nennen sich Rabelais' Verehrer — am wirksamsten zum Studium des großen Franzosen eingeladen haben. Er hat diese Wirkung dadurch erreicht, daß er seine Aufgabe formell und materiell auf einen engen Kreis beschränkte. Während man sonst nach Guizots Vorgange zuvörderst die beiden Hauptstellen des Buches, den Studienplan, welchen Ponokrates für Gargantua aufstellt und den Brief Gargantua's an Pantagruel der Betrachtung unterzieht, sodann aber die reiche Fülle pädagogischer Winke beachtet, welche sich in der Jugendgeschichte Gargantua's und in Pantagruels Lebensbild finden, hat Dr. Arnstädt nur das XXIII. und XXIV. Capitel des ersten Buches, „welches einen förmlichen traité d'éducation enthält,“ vorgenommen und abgedruckt; er hat es aber verstanden, durch eine aus dem Studium Nisards, Villemains, Geruser's und Demogeots geschöpfte geschichtliche Einleitung seinem Abschnitt das Verständnis und das Interesse der Leser zu gewinnen. Er hat sodann Rabelais' Verdienst um Erziehung und Unterricht geprüft und dasselbe dahin bestimmt: R. verlangt eine größere Anschaulichkeit des Unterrichtes; Gewöhnung zur Selbständigkeit im Denken, Erziehung des Jünglings zu praktischer Tüchtigkeit, körperliche Ausbildung, Erleichterung

des Unterrichtes durch passende Methoden und sanfte Behandlung. Endlich weist er an der Hand Raumers und Schmidts nach, wie diese Principien von Montaigne, Locke, Rousseau aufgenommen und zu allgemeiner Anerkennung gebracht worden seien. Ein kleines Wörterverzeichnis erleichtert die Lectüre des traité's.

Es wäre dringend zu wünschen, daß ähnliche Monographien folgten und daß der Brief des Gargantua (in derselben Manier wie sein Studienplan durch Dr. Arnstädt) ans Licht gestellt würde; denn dieser spricht die leitenden Ideen aus, welche im XXIII. und XXIV. Capitel des ersten Buchs ausgeführt sind. Es handelt sich darum, Rabelais' Verhältnis zu seinen deutschen Zeitgenossen festzustellen. Seine Abhängigkeit von diesen springt beim ersten Vergleich zwischen Luthers dem Lazarus Spengler gewidmeten Sermon über Kindererziehung und seinem Sendschreiben an die Rathsherrn mit Gargantua und Pantagruel in die Augen; aber Rabelais hat das Programm der Deutschen, vorzüglich durch die Aufnahme der Naturwissenschaften, wesentlich erweitert und durch neue eigene Gedanken ergänzt und vertieft. Ein weiteres Interesse dürfte die Frage darbieten, ob Amos Comenius, dessen Kosmopolitismus diese Annahme gewiß unterstützt und dessen Didaktik der Rabelais' so nahe verwandt ist, aus Rabelais geschöpft habe. Wir würden dann zwischen ihm und der deutschen Schule des XVII. Jahrhunderts ein ähnliches Verhältnis, wie zwischen Rousseau und den Philanthropen haben. Auch Leibnitz berührt sich mit Rabelais; beide geben Ideale der Prinzenerziehung und wie brauchbar das des letztern sei, ergiebt ein Vergleich desselben mit dem in der Encyklopädie selbst gezeichneten (VI, 357 ff.). Vorzüglich aber muß Rousseau's Stellung zu Rabelais noch viel klarer herausgestellt werden, als es durch Villemain geschehen ist. Gerade darin, daß ihn Rousseau nicht unter seinen Autoren nennt, führt darauf, daß er ihm mehr entlehnt habe, als er merken lassen will. Nach dieser Seite hin hat Hettner in seiner französischen Literaturgeschichte schon gute Wege eingeschlagen. Endlich bleibt noch festzustellen, welchen objectiven Werth Rabelais' Pädagogik habe, welcher Antheil an derselben seinem Skepticismus und seinen politischen Ansichten gehöre. Für die Beantwortung dieser Fragen bieten die Studien von Regis gewiß sichern Anhalt und Ausgangspunct. Dr. **K. Schneider.**

Radicalismus in der Erziehung, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.

Räsonniren, s. Befehlen und Verbieten, Locke S. 445.

Räthsel. Nicht leicht wird ein Lesebuch oder eine Zeitschrift zur Unterhaltung und Bildung der Jugend, vom Kinderfreund guten Angedenkens an bis in die neueste Zeit, einer mehr oder minder reichen Zugabe von Räthseln entbehren. Daß dieselben im allgemeinen in Kinderkreisen willkommen sind, weiß wohl jeder von seiner Knabenzeit her oder aus seiner Erfahrung als Vater und Erzieher. Auch die Schriften über Erziehung lassen sich meist über diesen Gegenstand aus. Schon diese äußeren Umstände legen es nahe, die pädagogische Bedeutung desselben wichtiger zu nehmen, als es vielleicht manchem dem ersten Anblick nach nöthig scheint. Noch mehr aber wird dies aus dem Wesen der Sache selbst sich ergeben.

Was wir unter Räthseln zu verstehen haben, und zwar nach dem jetzt üblichen Sprachgebrauch — denn in älterer Zeit hatte das Wort wie das Stammverbum „rathen" = erzählen eine weitere Bedeutung — sagen uns die gewöhnlichen Nachschlagebücher, auch die mit mehr wissenschaftlichem Anstrich, in nicht völlig befriedigender Weise. Denn wenn hier meines Wissens durchgängig, ob auch mit einigen Variationen, das Räthsel bezeichnet wird „als die umschreibende Darstellung eines nicht genannten Gegenstandes, mit dem Zwecke, das Nachdenken zum Auffinden desselben zu reizen", so muß doch jedem halbwegs mit der Sache vertrauten das Bedenken entstehen, ob denn Simsons Räthsel und ebenso ein guter Theil des in Simrocks deutschem Räthselbuch gesammelten Stoffes diesen Namen wirklich verdienen; diese Volksräthsel kann man eigentlich in den gegebenen Rahmen nicht fassen. Die herkömmlichen Definitionen sind, wie es scheint, sammt und sonders vom

modernen Kunsträthsel hergenommen und daher nicht weit und nicht tief genug gefaßt. Wollen wir diesem überreichen Gebiet von Geistesproduction gerecht werden, so muß vielmehr gesagt werden: Räthsel ist eine bald nur verblümt andeutende, bald ausführlicher beschreibende Darstellung einer Vorkommenheit oder eines einzelnen Gegenstands, Begriffs und Wortes, um andere aus Gegebenem ein Gesuchtes errathen zu lassen. Doch hüten wir uns, daß nun nicht hinwiederum der Rahmen zu weit werde. Mit Recht nämlich könnte gesagt werden, daß demgemäß manche Sprichwörter und Epigramme, ja manche Mythen des classischen oder deutschen Alterthums gleichfalls Räthsel heißen müßten, wie sie es in der That auch sind und wie dies auch die hebräische Sprache ausdrücklich zeigt, sofern sie jeden eine tiefere Wahrheit nur eben andeutenden Spruch ein Räthsel nennt. Deshalb muß, um den allgemeinen Begriff fest und klar zu bestimmen, nothwendig gleich noch etwas weiteres beigefügt werden über den näheren Zweck solcher Andeutung oder Darstellung, daß nämlich zwar allerdings auch bei dem Räthsel in unserem herkömmlichen Sinn die Aufmerksamkeit anderer auf ein Gesuchtes gerichtet und ihr Nachdenken darüber geweckt werden solle, wie etwa bei einer in ein mythisches Gewand gekleideten Wahrheit, daß aber doch zunächst nur beabsichtigt werde, zum Behuf geistiger Unterhaltung von der einen Seite Scharfsinn, Phantasie, Witz und Schalkheit zu zeigen, und auf der andern dieselben Geisteskräfte beim Hörer oder Leser unters Gewehr zu rufen und zu prüfen. Das Räthsel will vorherrschend der Unterhaltung dienen im höheren oder eingeschränkteren Sinn, will ein Geist und Geschmack bildendes Geistesspiel, ein meist harmloses Geistesturnier sein. *Γρῖφος πρόβλημα ἐπιπαιστικόν, προστακτικὸν τοῦ διὰ ζητήσεως εὑρεῖν τῇ διανοίᾳ τὸ προβληθέν, τιμῆς ἢ ἐπιζημίου χάριν εἰρημένον*, sagt Klearch bei Athenäus. Allerdings sind wir uns bewußt, wie nicht allein bei Simson und Oedipus, auch nicht bloß auf der Schaubühne (Turandot), sondern insbesondere im deutschen Volksleben des Mittelalters mit diesem Spiel mitunter sehr ernsthafte Zwecke, Leben und Freisprechung, Heirath und sonst Werthes, verbunden wurden; allein an diesem Orte müßen wir uns auf die Gestaltung und Verwendung der Sache in unseren Zeiten als gesellige Unterhaltung für Alt und Jung beschränken, da unsere Hauptaufgabe hier nur sein kann, den Werth des Räthsels für die jetzige Jugendbildung ins Licht zu stellen, nicht aber eine wissenschaftliche Abhandlung über das ganze Gebiet zu liefern.

Deshalb müßen wir namentlich auch darauf verzichten, über die Geschichte des Räthsels irgendwie etwas vollständiges oder auch nur einen Abriß zu geben, sondern dürfen eben bloß das beibringen, was mit dieser Hauptaufgabe in näherem Zusammenhang steht und um ihrer willen durchaus zu erwähnen nöthig scheint.

Unter allen Culturvölkern alter und neuer Zeit, im Morgen- und Abendland, ist kein einziges, bei dem nicht Räthsel vorkämen, bald nur als Bestandtheil des geselligen Volkslebens, bald aber auch, und dies bei fast allen, als wirklich ausgebildeter Zweig der Literatur. Nur bei den Römern zeigt sich infolge ihres ernsten, vor allem aufs Praktische gerichteten, edlem, harmlosem Humor und poetischer Originalität ferner stehenden Wesens hierin nach beiden Seiten hin ein auffallender Mangel, den jedoch die Neulateiner durch reiche Production in diesem Fach auszugleichen bemüht waren. Doch findet sich auch bei den alten Römern wenigstens ein Anflug volksmäßiger Räthselsprache in der Fabel des Menenius Agrippa. Man vergleiche über die geschichtliche Seite unseres Gegenstandes überhaupt: Friedreich, Geschichte des Räthsels 1860.

Drei Volksstämme ragen aber auch hierin vor den andern weit hervor: die Semiten und unter diesen die Hebräer, die Griechen und die Germanen, vorzugsweise die deutscher Zunge. Wer an der Bibel neben ihrer Bedeutung für die Erbauung auch den poetischen Gehalt und Werth und neben dem sittlichen und religiösen Inhalt auch das Aesthetische unserer heiligen Schriften zu würdigen weiß, begegnet in jedem Buch

wenigstens des Alten Testaments, aber auch vielfach im Neuen, einer ganz auffallenden Neigung zu änigmatischer Anschauung und Rede. Am unverkennbarsten tritt dieselbe natürlich heraus in den gnomischen Schriften; eine große Zahl der sogenannten Sprichwörter können mit Fug und Recht geradezu Räthsel heißen, wie denn überhaupt das Epigramm häufig nichts ist, als ein Räthsel mit Ueberschrift, und umgekehrt die besten Räthsel aller Zeiten wohl Epigramme ohne Ueberschrift zu nennen wären. Aber auch die Sprache der Propheten, insbesondere derer, welche recht mitten im Volksleben standen und wirkten (vgl. vor allen den Amos) trägt durch und durch den Charakter des Aenigmatischen. Und das Gleiche gilt von der rein poetischen Rede. Das allererste, uralte dichterische Product des A. T., das Lied Lamechs, 1 Mos. 4, 23., ist räthselhafter Art, nicht minder die Fassung des größten poetisch geformten Abschnittes desselben Buchs, des Segens Jakobs 1 Mos. 49, in den meisten ausgeführten Sprüchen des sterbenden Sehers, besonders Vers 9, 14, 17 und 22. Hier und in einer Menge Stellen des Psalmbuchs zeigt es sich, wie auch die hebräische Lyrik sich mit besonderer Vorliebe der Räthselform bediente. So können wir mit Recht sagen: es gehört geradezu zum Charakteristischen des semitischen Volksstamms, auch der Araber, eine tiefere Wahrheit wo möglich zuerst in räthselhafter, sinnbildlicher Rede, oft recht tief verhüllt, nur anzudeuten, um entweder den Hörer selbst den Sinn errathen zu lassen oder aber sofort in eigentlichen Worten zu sagen, was gemeint sei. Es ist ohne weitere Auseinandersetzung einleuchtend, welches Licht hiedurch nicht allein auf die Fabel Joram's (Richt. 9.) u. a., sondern namentlich auch auf die parabolische Lehrart Christi fällt. Welche Rolle das Räthsel aber im hebräischen Volksleben spielte, dafür dienen die zwei sprechenden Beispiele, welche die Geschichtsbücher A. T. uns melden (Richt. 14, 12—14. 1 Kön. 10, 1.), zum genügenden Beweis. — Kaum weniger stark tritt der Werth, den man auf änigmatische Rede für Ernst und Scherz im politischen und geselligen Leben legte, bei den Griechen heraus. Wir erinnern nur an das Nächstliegende: die Geschichte von Oedipus, die Belege für das Gesagte bei Herodot, bei Plutarch z. B. im Leben Solons, die Nachrichten über Sokrates Treiben und Lehrart, die Fabeldichtungen u. dgl. Andererseits möge nur andeutungsweise hingewiesen werden theils auf die Orakelsprüche — das dem Krösus gegebene Orakel vom Zerstören eines großen Reichs kehrt fast in derselben Form als Räthselspiel, mit Verwechslung von Satztheilen duzendmal wieder in unsern deutschen Volksräthseln, z. B. in dem Räthsel vom Vater der Pfarrerskinder: „Welche Kinder haben ihren Vater taufen sehen?" — theils auf die in lebensvolle Gestalt umgeformten Räthsel, welche eine große Zahl griechischer Mythen in sich schließt, theils auf die epigrammatische und gnomische Literatur der Griechen, theils endlich auf die mit dem Räthsel nahe verwandte Thierfabel. Doch gerade dieses Volk hängt noch unmittelbarer mit der Sache des Räthsels in dem oben besprochenen modernen Sinne zusammen. Im griechischen Leben galt das Räthsel als ein wesentlicher Bestandtheil des geselligen Lebens von Jung und Alt, bei den Symposien scheint es eine der gewöhnlichsten und beliebtesten Unterhaltungen gewesen zu sein. Die durch Uebereinkunft bestimmten Preise bestanden gewöhnlich in Kränzen und Bändern, Kuchen und anderem Naschwerke, oft waren es auch Küsse. Wer die Aufgabe nicht gelöst hatte, mußte ein bestimmtes Maß in älterer Zeit wohl gemischten, späterhin ungemischten, oder auch mit Salzwasser vermischten Weins ἀπνευστί austrinken (s. Charikles von Becker, 3. Excurs zur 6. Scene). Demgemäß haben wir auch in der griechischen Literatur eine gute Zahl wirklicher, meist in metrische Form gebrachter Räthsel, die ganz und gar unsern Räthseln und Charaden gleichen. Manche derselben sind sogar in unsere Volksbücher übergegangen. Ja wir können sagen, daß insbesondere die mannigfache Gestaltung, welche das Kunsträthsel in neueren Zeiten gewonnen hat, größtentheils auf griechischem Boden gewachsen, und deshalb für die meisten Formen desselben griechische Bezeichnung bei uns eingebürgert ist. — Eine überraschende Aehnlichkeit mit der Art, wie das

Räthsel durch den griechischen Volksgeist ausgebildet und verwerthet worden ist, zeigt die Entfaltung dieser Pflanze auf germanischem Boden. Schon in der Edda findet man Räthsel kosmogonischen Inhalts; ähnlich den griechischen Mythen, ähnlich namentlich der Oedipussage hat auch unser deutsches Alterthum es geliebt, tiefere Wahrheit oder aber bedeutsame Wendungen des Volkslebens an Räthselfragen oder Räthselmärchen anzuknüpfen. „Augenfällige Ausläufer jenes Zugs nach räthselhafter Anschauung und Rede haben wir, sagt Wackernagel, noch in zwei Gedichten, den volksmäßigen im Traugemundslied, im Kriege auf der Wartburg den gelehrt meistersängerischen". Das erste (wohl nicht, wie Vilmar meint, s. v. a. Dolmetscherlied, sondern nach Grimm = Boten-, Pilger-, Gastlied) gehört dem 14. Jahrhundert, das andere in der vorliegenden Gestalt, wenigstens dem zweiten Theile nach, einer ziemlich späteren Zeit an (s. J. Grimm, altd. Wälder 2, 8—30 und über den altd. Meistergesang S. 77; Uhlands Volkslieder, 1. Bd.; W. Wackernagel Leseb. 1, S. 831; auch Müllenhoff „Nordische, englische und deutsche Räthsel" in der Zeitschrift f. deutsche Mythol. 3, S. 1—20). Sehr vieles, was aus dieser Zeit im Volksmund und in Volksbüchern sich erhalten und fort und fort neue Blüten getrieben hat, auch in erotischen Räthselliedern (Kranzsingen), findet sich gesammelt in Simrocks in immer vermehrten Auflagen erschienenem deutschem Räthselbuch. Nachdem der deutsche Räthseltrieb auch zu jenen Zeiten, da die Muttersprache durch die lateinische verdrängt war, eine reiche Fülle von Räthseln in lateinischer Sprache hervorgebracht hatte, besonders im 17. Jahrhundert, aber auch schon viel früher (s. die zahlreichen Mittheilungen und Namen von Dichtern und Sammlern bei Friedreich), bildete derselbe, sobald im 18. und 19. Jahrhundert die deutsche Muse wieder ihre eigene Sprache redete, wiederum mit besonderer Lust und Liebe auch diese Seite der Poesie kunstmäßig aus. Wie sie namentlich, aus Veranlassung der Bearbeitung des Schauspiels Turandot, durch Schillers umfassende Schöpferkraft veredelt und auf eine höhere Stufe erhoben worden ist, dürfen wir als bekannt voraussetzen, sowie auch, daß nicht leicht einer der namhafteren deutschen Dichter der Neuzeit, und außerdem scharfsinnige, witzige Köpfe aller Facultäten und Berufsarten es unterlassen haben, Beiträge zu diesem neudeutschen kunstmäßigen Räthselschatze zu liefern. Außer Goethe und Schiller nennen wir Hebel, Houwald, Kind, Castelli, Rückert, Schleiermacher, Th. Körner, Moser, W. Hauff, Schmidlin, Mises (Fechner), Löwe als die bekanntesten unter den vielen. Insbesondere verdient an diesem Orte Beachtung, wie auch für das jüngere Alter durch nicht wenige tüchtige Arbeiten neuer und neuester Zeit in erfreulicher Weise gesorgt worden ist (s. unten d. Literatur). Daneben darf freilich nicht verschwiegen werden, daß in diesen Erzeugnissen unsers Jahrhunderts auch vielfach die Mittelmäßigkeit sich breit machte und viel Unkindliches, Sentimentales, nach Form und Inhalt Incorrectes auf den Markt brachte, so daß eine strenge Sichtung nirgends nöthiger und jedenfalls wohlgethan ist, wenn dem Kunsträthsel sein naturwüchsiger Bruder, das Volksräthsel, als Begleiter zur Seite geht. In diesem Betracht war es sehr verdienstlich, daß Simrock der Flut von Gemachtem, statt Gewordenem, womit die angeblichen Epigonen Schillers in diesem Fach uns in Sammlungen, Almanachen und Tagesblättern überschwemmt hatten, Th. Hell (Winkler) an der Spitze, durch seine Sammlungen rein volksmäßiger Räthsel einen Damm entgegengestellt hat.

Unter diesen Umständen durften auch die Literarhistoriker unserer Zeit und die Schriften über Erziehung unsern Gegenstand nicht unbesprochen lassen. Daß es von den ersteren noch nicht in gebührendem Maße geschehen ist, beklagt mit Recht Wackernagel; die Bücher über Pädagogik aber geben ihr Urtheil über die Bedeutung des Räthsels für die Erziehung meist nur ganz im allgemeinen, ohne weitere Auseinandersetzung. Niemeyer sagt in seinen Grundsätzen der Erziehung §. 62: „Nicht ganz verwerflich sind als Uebung des Scharfsinns und Witzes mancherlei Spiele, namentlich Verstandesspiele, wie Räthsel und Charaden." Er hält es für nützlicher, dergleichen

von Kindern selbst erfinden zu lassen. Kellner (Aph. 136. Vorr. zur Poesie in der Volksschule S. 29—31) hat in seinen Aphorismen dieselben auch für die Schule empfohlen. Am wenigsten glaubte früher (in der ersten Ausg. seiner evangel. Pädag.) Palmer von dem Gebrauch der Räthsel bei der Jugend einen Nutzen erwarten zu dürfen, hat aber jetzt in der 3. Ausg. S. 350 Anm. seine unterschätzende Meinung in etwas gemildert. Beneke bemerkt zunächst in Beziehung auf Märchen und Fabeln, was aber wohl ebenso auf Räthsel paßt: „Es müßte sonderbar sein, wenn das nicht für Kinder passen sollte, was im Kindesalter der Menschheit entstanden ist und jetzt noch häufig, ganz von selbst und unabhängig von vorgängigen Mustern, aus dem kindlichen Geiste und Gemüthe hervorgeht."

Hiemit sind wir unserer oben bezeichneten Hauptaufgabe näher getreten. Um dieselbe aber aus der Sache selbst heraus lösen zu können, müßen zuvor noch zwei ohnedies wesentliche Puncte erörtert werden.

Es entsteht fürs erste die Frage: welches sind im einzelnen die verschiedenen Geisteskräfte, die bei diesem Geistesspiel in Betracht kommen, die geistigen Hebel, die der Räthselgeber bei sich und andern in Bewegung setzt, die Adressen, an die der Fragende seine Aufgaben richtet?

Sofern, wie bemerkt, ein Gesuchtes aus Gegebenem gefunden und errathen werden soll, wird beim Räthsel unstreitig vornehmlich dieselbe Thätigkeit des geistigen Lebens in Anspruch genommen, die auch bei der Mathematik, bei der Kritik, bei geschichtlichen Forschungen u. dgl. getrieben und geübt wird: der vergleichende, combinirende, schließende Verstand und Scharfsinn. Indem sodann das Gesuchte und das Gegebene oft sehr weit auseinander liegen und kecke Sprünge nöthig sind, um die zum Ziele führende Brücke zu schlagen, ist nicht minder häufig die Ideenassociation und Einbildungskraft das zur Lösung unentbehrlichste Organ. Ebenso nothwendig ist in vielen Fällen das Gedächtnis, mittelst dessen die Seele ganze Reihen von früher eingeprägten und gelernten Vorstellungen rasch zu durchlaufen und das Gesuchte aufzufinden genöthigt wird. Bei der bisher geschilderten Art bewegt sich also der Räthsel schaffende und Räthsel lösende Geist ganz auf demselben Gebiet, auf dem die Wurzeln der Wissenschaft und Gelehrsamkeit liegen. Hier sprossen die Verstandes- und gelehrten Räthsel, mitunter aber auch die Volksräthsel. Vorherrschend jedoch appelliren diese letzteren an andere Geistesthätigkeiten, an den sogenannten gesunden Menschenverstand und Mutterwitz, an die Anschauung des Natur- und Menschenlebens mit ihren sogenannten Binsenwahrheiten, nicht selten auch an das populäre Sprachgefühl. Man denke an Räthsel, wie das oben angeführte von des Pfarrers Kindern, oder: „Was machen die zwölf Apostel im Himmel aus? (ein Duzend) oder: „Sind mehr Fische oder mehr Steine im Wasser?" (Mehr Fische; denn die Steine sind unter dem Wasser). Offenbar bilden Räthsel dieser Art eine ganz besondere Classe. Eine dritte in gewißem Sinn höhere Art zieht neben den eben genannten Thätigkeiten auch noch das ästhetische Gefühl in ihren Bereich und weiß auch dieses zu befriedigen. Während bei den zwei ersten ein Räthsel seine Bestimmung erfüllt, ja seinen Reiz verloren hat, sobald die Auflösung gefunden ist; bleibt bei der dritten höheren Gattung des ästhetischen Räthsels auch, nachdem das lösende Wort gesprochen ist, noch ein Kunstwerk zurück, das, seinen ästhetischen Zweck in sich selbst tragend, ein für Ohr, Phantasie und Gefühl lieblich ansprechendes Bild abgiebt, eine poetische Darstellung „entzückender Anschauung", wie Goethe die Schillerschen Räthsel genannt hat. Denn daß wir diese bei der dritten Art vorzugsweise im Auge haben, bedarf kaum bemerkt zu werden.

So scharf aber in einzelnen Fällen die Grenzen zwischen diesen drei Classen sich ziehen lassen, so wenig läßt sich bestreiten, daß hinwiederum manche Räthsel so gut zu dieser wie zu jener Art gerechnet werden können, und daß zum Wesen aller guten Räthsel bald mehr bald weniger meist noch zwei tiefere Eigenschaften gehören, die, wenn es sich um die dabei thätige Geisteskraft handelt, das Werthvollste daran sind.

Sie tragen die Züge an sich, welche das Charakteristische der **Poesie** und des **Witzes** ausmachen. Wenn wir poetisch alles heißen können, was eine tief empfundene oder gedachte Wahrheit in einem treffenden und packenden Bilde der sinnlichen Welt so zum Ausdruck bringt, daß Idee und Bild sich decken und wie in Einem Augenblick geboren erscheinen, und daß der Tieferblickende darin nicht allein ein Allgemeines, Ewiges in eine adäquate, greifbare Gestalt gefaßt erkennt, sondern gewißermaßen eine concrete Anschauung erhält von der Einheit der Gesetze des inneren und äußeren Lebens; so dürfte damit die so oft gehörte, aber von wenigen begriffene Behauptung gerechtfertigt erscheinen, daß in vielen Mythen, Märchen, Parabeln, Volksliedern der Quell der reinsten Poesie fließe, so schlicht, so kunstlos und spielend, ja kindisch sie oftmals in ihrer äußeren Form sich darstellen. Wer aber mit eingehender Theilnahme den Volksräthseln sich zuwendet, wird nicht anstehen, auch von diesen zu einem guten Theile dasselbe zu rühmen. Hinwiederum wenn es wahr ist, daß, um mit **Kant** zu reden, das Wesentliche des Witzes besteht in Zusammenstellung von Contrasten; so darf keck behauptet werden, daß auf keinem Gebiet des geistigen Lebens derartige Zusammenstellungen in so reichem Maße und in solcher Mannigfaltigkeit sich beisammen finden, als in den blüten- und blätterreichen Räthselgärten alter und neuer Zeit. Weitaus der größte Theil guter Räthsel geht darauf aus, in dem Gegebenen möglichst starke Dissonanzen auftreten und sofort im Gesuchten, in der Auflösung, die Harmonie dazu finden zu lassen, sei es eine ernsthafte oder, was das Gewöhnliche ist, eine scherzhafte. Durch scheinbar widersprechende Merkmale den Rathenden zu necken, auf verschiedene, mitunter falsche Fährten zu locken, ihn zunächst an ganz bekannt Scheinendes zu weisen, während das Gesuchte tiefer verborgen liegt, oder aber in ferne und hohe Regionen zu weisen, während die Lösung in nächster Nähe zu finden ist, die Contraste recht scharf auf einander platzen zu lassen, um aus dem Wirrwar eine heiter und klar anmuthende Gestalt herauszuzaubern; das sind des Räthsels liebste Schalkheiten. Auch damit bewährt es seinen poetischen Charakter als Abbild im kleinsten Rahmen von dem durch Natur und Menschenleben gehenden Weltgesetz, daß alles aus Dissonanzen besteht, die fort und fort, so Gott will, in Harmonie sich auflösen. Und wie sehr das Ebengenannte eigentlich der wesentlichste Grundzug im Charakter des Räthsels ist, zeigt sich am deutlichsten darin, daß gerade hier das Volks- und das Kunsträthsel um den Vorzug streiten, welches von beiden das Beste in solchem Necken und Vexiren, Contrastiren und Schillern zu leisten vermöge. Als nächstliegende Beispiele davon schweben wohl den meisten Lesern die Neckereien von **Hebel** vor; von Volksräthseln mag es an zweien genügen: „Wann haben im russischen Feldzug die Pferde Stiefel getragen?" (Als die Reiter darauf saßen); „Wenn du etwas von einem Leuchtthurm herab in den atlantischen Ocean wirfst; was wird es dann?" (Naß). Aus dem Kreise der Kunsträthsel sind aber wohl jedem nicht wenige, namentlich Homonymen, bekannt, welche sämmtlich dieses Gepräge tragen. Zwei minder bekannte mögen zum Belege für das Gesagte hier stehen, das von **Schleiermacher**: „Vom **Dritten** umschlungen schwebt das vollendete **Ganze** zu den zwei **Ersten** empor" (Galgenstrick); und eines von **K. Schmidlin** über das Salz:

In Meereswogen und im Schoß der Erde,
  In Fels und Quellen residire ich,
Und an der Menschen heimatlichem Herde,
  Und in des Armen Hütte trifft Du mich.
Ich selbst bin stumm; doch wo ich mir erwähle
  Die Wohnung, hallt es sicher bald am Ort,
Und leise wird es, wo ich irgend fehle,
  Und wären noch so laute Gäste dort.
Vergißt ein Knabe sich in losem Triebe,
  Gar schlimme Streiche folgen dann **aus** mir,

Und manches Mägdleins stillverborgne Liebe,
Wenn sichs an mir vergreift, verrath ich Dir.
Ich hab als muntrer Geist gar viel gegolten
Bei einem Griechenvölklein wohlbekannt;
Doch in der Bibel werd ich dumm gescholten,
Und Vieh wird gar zu mir oft hingespannt;
Ihr führt mich aus, und Andere mich ein,
Und Andre führ' ich ab: so sprich, was werd ich sein?

Fürs andere haben wir aber jetzt noch das Nöthige über Bezeichnung und Eintheilung der verschiedenen Arten von Räthseln voranzuschicken, zumal da sich die losen Vögel nicht so leicht in wohl umzäunte Käfige sperren lassen.

Nach den beim Schaffen und Lösen der Räthsel thätigen Geisteskräften einzelne Rubriken zu bilden, geht vornweg nicht an. Ebensowenig werden wir nur äußerlich nach dem Inhalt eintheilen und etwa besondere Classen von biblischen, geographischen, geschichtlichen ꝛc. Räthseln bilden wollen. Aber auch die oben unterschiedenen drei Arten von Räthseln vermischen sich, wie bereits bemerkt, so scharf einzelne von ihren auf den Extremen stehenden Kameraden sich abscheiden, eben doch so vielfach mit einander, daß die Grenzen und Unterschiede wiederum fließende werden. Noch weniger läßt sich die Trennung in Volksräthsel und Kunsträthsel streng durchführen. Man könnte zwar immerhin sagen, die ersteren seien meist nur dem Gebiet der Anschauung, des gesunden Menschenverstandes, des Volkswitzes entsprungen, wollen von jeglichem gelehrten Wissen nichts wissen, so weit es nicht etwa aus der Bibel zu erholen ist, seien insbesondere fast durchweg kunstlose Producte des Augenblicks, fliegende Einfälle, lassen sich weder auf ausgeführte Aufzählung mehrerer Merkmale noch auf metrische Form ein, haben sogar mitunter Thatsachen und Vorkommenheiten des Lebens zum Gegenstand, die nur der Fragende wissen konnte (man denke an Simsons Räthsel), seien überhaupt zum großen Theil gar keine Räthsel im strengen Sinn, sondern eben nur gute, oft auch schlechte Witze und Neckereien, mitunter höchst läppischer Art, die im besten Falle Räthsel in der Knospe heißen können, aber kein fertiges und abgerundetes Erzeugnis. Allein so gewiß das eine und andere des Bemerkten von einzelnen, ja von vielen zu sagen ist, fehlt es doch auch an künstlerisch gestalteten und fein ausgeführten Volksräthseln nicht, und umgekehrt giebt es Kunsträthsel neueren und neuesten Datums, die ganz das Aussehen haben, als seien sie dem Volksmund abgelauscht, wie es ja auch Lieder giebt aus unserem Jahrhundert, die zu Volksliedern geworden sind und mit Recht so heißen können. Nur so viel läßt sich sagen, daß allerdings die oben als dritte Art bezeichnete Classe im engeren Sinne nur Kunsträthsel in sich begreift und daß diese überhaupt in der Regel höheren Schwung und einen weiteren Horizont haben, mehr gelehrtes Wissen voraussetzen und zur Schau tragen und sich um schöne, metrische Kunstform bemühen. Aber einen festen, auf wesentlichem Unterschied beruhenden Eintheilungsgrund finden wir auf diesem Wege nicht. Eher noch ließe sich eine Zweitheilung aufstellen von anderem Gesichtspunct aus. Es macht offenbar einen großen Unterschied, ob nach einem Begriff und dem demselben genau entsprechenden Wort gefragt wird, oder aber ob die Meinung des Fragenden eben nur die ist: was habe ich dabei im Sinn, was meine ich mit meiner Frage, welchen Gegenstand, welche Thatsache möchte ich errathen wissen? Also die Unterscheidung von Worträthseln und Sinnräthseln, welche Simrock in seinen Vorreden so stark betont, ohne sich jedoch auf genauere Darlegung der Sache einzulassen, scheint noch am ehesten berechtigt zu sein, an die Spitze gestellt zu werden. Allein auch diese Eintheilung des Stoffs läßt sich nicht durchführen und die Bezeichnung Sinnräthsel hat etwas ungewöhnliches und schiefes. Beachten wir also lieber den Wink, welchen uns die Sprache giebt. So groß nämlich die Mannigfaltigkeit ist, welche durch die Verschiedenheiten des Gegebenen und Gesuchten, oder der jeweilig in

Anspruch genommenen Geisteskräfte, oder des Inhalts und der Form in dieses ganze Gebiet kommt; so faßt doch unsere Sprache alle diese Arten unter dem einfachen Namen Räthsel zusammen, und auch bei den Griechen läßt sich zwischen ihren zwei Ausdrücken αἴνιγμα und γρῖφος der von manchen angenommene Unterschied nicht festhalten. Noch unrichtiger endlich wäre es, wollte jemand Räthsel und Charaden als zwei dem Wesen nach verschiedene Arten ansehen und behandeln.

Vielmehr muß diese ganze Frage dahin entschieden werden: es sind einzig gewiße Unterarten des **Worträthsels**, die sich wie durch feste Merkmale, so durch besondere Bezeichnungen von einander abscheiden. Wenn das gesuchte Wort 1) ein **einfaches** ist, und zwar a. von **einerlei** Bedeutung, so entsteht das einfache Räthsel insgemein, oder b. von **zwei oder mehr Bedeutungen**, so daß ein gleichnamiges Wort verlangt wird, so giebt dies das doppelsinnige oder mehrdeutige Räthsel, die **Homonyme** (λέξις ὁμώνυμος), z. B. die bekannten Räthsel über Puppe, der — das Thor, Strauß, Glocke, Vergeben (Himmlische Tugend, teuflischer Mord, Fehler beim Kartenspiel: alles Ein Wort), oder das eben von Schmidlin angeführte über Salz.

2) Ist es aber aus mehreren **Sylben zusammengesetzt**, von denen jede einzelne für sich sowie das ganze Wort in Räthselform dargestellt wird, so ist das ein **Sylbenräthsel**, das allerdings vom einfachen Räthsel im Wesen gar nicht verschieden, aber doch ganz eigenthümlich ist und deshalb einen längst eingebürgerten besonderen Namen führt: **Charade**, so genannt entweder nach einem angeblichen celtischen Wort Chwar d. i. Spiel oder nach dem französischen Char d. i. Wagen mit Sproßen. Es ist dies die beliebteste Form des modernen, übrigens auch schon bei den Griechen üblichen Kunsträthsels, das uns in allen Sammlungen am häufigsten begegnet.

3) Sofern aber bei einem Wort auch die einzelnen **Buchstaben** gegeben oder gesucht sein können, haben wir als besondere Unterart noch anzusehen das gleichfalls zu allen Zeiten beliebte **Buchstabenräthsel**. Hier findet sich nun aber die größte Mannigfaltigkeit. a. Als **eigentliches Buchstabenräthsel** im engeren **Sinn** hat zu gelten, wenn entweder gewiße **Wörter** angegeben werden, in denen der gesuchte Laut vorhanden oder nicht vorhanden ist, z. B. das bekannte Räthsel über den Buchstaben r „Bei den Jungfern kann mans finden, doch die Weiber tragens hinten,“ oder: „Es ist nicht in Meißen aber doch in Preußen;“ oder wenn **Laute** gegeben sind, aus denen ein oder mehrere Wörter gebildet werden sollen, z. B.: „Nimm aus dem Alphabet zwei Zeichen, Verdopple sie und stell sie recht, daß sie sich vor- und rückwärts gleichen; dann kennt sie jeder Bauernknecht“ (Egge); oder wenn verschiedene **Anfangsbuchstaben** oder auch Buchstaben in der Mitte oder am Ende der Wörter genannt sind und verlangt wird, die dazu gehörigen Wörter zu nennen, z. B. das von **Güll** durch das ganze Alphabet durchgeführte, oder: „Mit T ein gefährliches Raubthier, mit N ein afrikanischer Strom;“ oder endlich, wenn die Buchstaben eines Wortes nach ihrer **Figur** beschrieben werden, um darnach das gesuchte Wort errathen zu lassen, eine Art, welche meines Wissens nur bei den Griechen geübt und das **grammatische** Räthsel genannt wurde.

b. Buchstabenräthsel im **weiteren** Sinn nennen wir diejenigen, welche gebildet werden aa. bald durch Buchstaben**veränderung**, vorn, mitten, oder am Ende, bb. bald durch **Ausstoßung** (Elision) eines oder mehrerer Buchstaben, vorn, mitten oder am Ende; cc. bald durch **Hinzufügung** von Buchstaben da oder dort, dd. bald — und diese Unterart ist schon im Alterthum besonders beliebt und darum mit besonderen Bezeichnungen versehen worden — durch **Versetzen**, ἀναγραμματίζεσθαι. Diese letztere Form hat mehrere Spielarten, welche streng auseinanderzuhalten sind: α) das **Anagramm** im engeren Sinne entsteht, wenn die gegebenen Buchstaben eines Wortes **insgesammt** beibehalten und verwendet werden, um verschiedene Wörter zu bilden, z. B. Ἥρα, Ἀήρ, Calvinus, Alcuinus, β) das **Palindrom**, rückläufiges R., entsteht, wenn entweder dieselben **Buchstaben** vorwärts und rückwärts zu lesen verlangt wird,

so daß man das eine Mal ein und dasselbe Wort (Egge, Elle), das andere Mal verschiedene Wörter (Regen, Neger, Rettig, Gitter) zu errathen hat (Buchstabenpalindrom), γ) oder aber zwei Sylben eines Worts den Platz zu wechseln haben, z. B. Schlagbaum, Baumschlag (Sylbenpalindrom). δ) Der Logogriph, eigentlich Wortnetz (von γρῖφος und λόγος), dagegen wird gebildet durch willkürliche Versetzung und Weglassung einzelner Laute eines Worts, so daß man einen oder mehr Buchstaben schwinden oder wieder erscheinen läßt, z. B. Herz, her, he, er, Erz, oder: Reps, Speer. Zu Bezeichnung der Buchstaben wendet man in diesem Falle gerne Ziffern an. Die Zahl der Wörter, die auf diesem Wege aus einem einzigen größeren Wort gebildet werden können, ist außerordentlich groß, man versuche es einmal mit „Paradiesvogel."

4) Von Sylben- und Buchstabenräthseln streng zu unterscheiden sind nun diejenigen R., bei denen der Lautton oder andere Aeußerlichkeiten eines Worts ins Auge gefaßt werden. So entstehen a. die Gleichlauträthsel, wenn mehrere Wörter einen gleichen oder ähnlichen Laut, aber eine verschiedene Schreibart haben (Mandel, Mantel); b. die Betonungsräthsel, aus Wörtern gebildet mit verschiedener Betonung, z. B. Paris, Polstern; c. die Reimräthsel, wenn das gesuchte Wort durch einen gegebenen Reim angedeutet ist, z. B. „die geschäftigen Bienen l.... uns mit ihren süßen S....;" d) die Worttheilungsräthsel, welche die Aufgabe stellen, daß ein zusammengesetztes Wort das einemal als Ganzes, das anderemal jede Sylbe für sich als selbständiges Wort genommen werde, z. B. über Meineid: „Vereint abscheulich, getrennt mir heilig." e. Die Schreibzeichenräthsel, welche eine richtige Setzung der Interpunctionszeichen verlangen, wie in dem bekannten: „Zehn Finger hab ich an jeder Hand fünf und zwanzig an Händen und Füßen," f. die Zifferräthsel, wobei römische oder arabische Ziffern verwendet werden, z. B. wie kann man beweisen, daß die Hälfte von zwölf nicht sechs, sondern sieben ist? (XII. VII.)

5 und 6) Zwei ganz besondere Unterarten bilden die gleichfalls uralten und neuestens so beliebten Bilderräthsel (Rebus), indem durch Zeichen und Bilder, etwa mit eingemischten Buchstaben, ein Wort oder ein Spruch angedeutet wird, und die Rösselsprünge, welche darin bestehen, daß ein Spruch oder Wort auf die 64 Felder eines Schachbretts gesetzt und das Finden des Verlangten aufgegeben wird, indem man von einem willkürlich angenommenen Puncte aus die Wörter nach der Bewegungsregel des Schachspringers in Zusammenhang bringt.

7 und 8) Die Schachräthsel endlich und ebenso die mathematischen Räthsel gehören je ihrer besonderen Kunst und Wissenschaft an.

Nun erst ist möglich, auf Grund der Erkenntnis des reichen Stoffes die Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Räthsels nach seinem Werth für die Jugendbildung genügend zu beantworten.

Bei geistigen Bestrebungen und Thätigkeiten, die einen Bestandtheil einestheils des Lebens, zumal des eigenen Volkes und aller Culturvölker überhaupt, anderntheils ihrer Literatur bilden, handelt es sich, wenn wir nach ihrer pädagogischen Bedeutung fragen, um zweierlei, um Kenntnisnahme derselben, sofern sie der Vergangenheit angehören, also um historische, einem Gebildeten geziemende Bekanntschaft mit dem fraglichen Glied der Welt- und Nationalcultur; fürs andere darum, ob und in wie weit und wie sie auch noch in der Gegenwart, vornehmlich bei Heranbildung des nachwachsenden Geschlechtes, verwendet und geübt werden können und sollen. Ueber die erstgenannte Seite der Sache genügen wenige Worte. Während der Geschichtsforscher, der Sprachforscher, der Literaturhistoriker allen Grund hat, im Leben und in den Schriften der Völker auch diesen Kundgebungen des menschlichen Geistes seine Aufmerksamkeit zu schenken, und während also auch der Unterricht in den betreffenden Wissenschaften die Räthsel je und je zur Sprache zu bringen veranlaßt ist; wäre es zu viel verlangt, eine eingehende Kenntnis dieser Filialprovinz des Geisteslebens irgendwie zur Bedingung der Bildung zu machen. Nur als wünschenswerth mag es betrachtet werden, daß man

das Volksleben, die Sprachen und die Schriften älterer und neuerer Zeit gelegentlich auch nach dieser Seite kennen lerne, zur Ergänzung des Bildes, das man sich von vergangenen Zeiten und Völkern gestalten will. Im Hinblick aber auf die früheren Andeutungen, wie stark die Neigung zu änigmatischer Anschauung und Rede und wie groß die Zahl der Räthselsprüche aller Art vorzugsweise bei den Hebräern und bei dem germanischen Volksstamm war, darf wohl, schon historisch und sprachlich betrachtet, die Sache des Räthsels auch der Pädagogik zur Beachtung empfohlen werden. Sie hat zu bedenken und zu berücksichtigen, daß wir ohne allen Zweifel die Bibel, daß wir unser eigenes Volksthum um ein gutes besser verstehen, wenn wir dem Räthselgeist, der beide durchzieht, lauschen gelernt haben.

Bis auf einen gewißen Grad weist schon das eben Gesagte darauf hin, daß es nicht wohl gethan wäre, wenn man, zumal in deutschen Landen, jemals aufhören wollte, auch für die Gegenwart dem Räthsel einen Platz bleibender Werthschätzung und Uebung im Volksleben und in der Literatur und somit auch bei der Erziehung und Bildung der Jugend einzuräumen. Es wäre dies ein Abbrechen der Triebkraft einer geistigen Thätigkeit, die aufs engste mit unserem deutschen Wesen verwachsen ist, und es wird daher, so weit und so lange deutsche Sprache klingt, für Alte und Junge wahr bleiben, was Goethe in Alexis und Dora sagt:

— — So legt der Dichter ein Räthsel,
Künstlich mit Worten verschränkt, oft der Versammlung ins Ohr.
Jeden freuet die seltne, der zierlichen Bilder Verknüpfung,
Aber noch fehlet das Wort, das die Bedeutung verwahrt.
Ist es endlich entdeckt, dann heitert sich jedes Gemüth auf
Und erblickt im Gedicht doppelt erfreulichen Sinn.

Doch es bedarf jetzt noch im besonderen des Nachweises, daß und warum, in welcher Weise, in welchem Umfang, wo und wann das Räthsel bei dem Werk der Jugendbildung zu verwerthen und zu üben sei. Auf alle diese Fragen läßt sich nunmehr kurze Antwort geben mittelst der obigen Nachweisung über die verschiedenen Geisteskräfte, welche nicht minder beim Lösen wie beim Schaffen von Räthseln in Thätigkeit gesetzt werden, und auf Grund der Unterscheidung der drei Hauptarten des eigentlichen Räthsels, die wir der Kürze halber Verstandes-, Volks- und ästhetische Räthsel nennen wollen.

Es leuchtet ein, daß, abgesehen von besonderen Berufsarten, z. B. dem Literaturhistoriker, jeder Gebildete wohl daran thut, zu vielseitiger Ausbildung und zur Läuterung seines Geschmacks mit dem ästhetischen R., zur Schärfung, Belebung und Uebung seines Verstandes und Scharfsinns, auch seiner Combinationskraft und des Gedächtnisses, mit dem gelehrten Verstandesräthsel, endlich zum Behuf der so wünschenswerthen Gewandtheit, bei Dingen und Vorfällen des täglichen Lebens rasch und mit Witz Rede stehen und seinen Mann stellen zu können, mit dem Volksräthsel mehr als oberflächliche Bekanntschaft zu machen. Alles, was in allen diesen Richtungen, wie man sagt, den Kopf ausputzt, muß für die Pädagogik beachtenswerth und gut verwendbar erscheinen, dies um so mehr, da dieselbe entfernt nicht bloß das Lernen, sondern das Leben, also insbesondere auch das gesellige Leben ins Auge zu fassen hat. Wie manche fade und faule Unterhaltung kann abgeschnitten, wie manches gesellige Zusammensein von Alt und Jung, vornehmlich in gemischten Kreisen, kann geistig und gemüthlich belebt, wie manche Geisteskraft erfrischt und genährt, ja selbst geweckt werden, wenn zu rechter Stunde der Räthselgeist sein munteres Spiel treibt! Daß es auch gewandte und aufgeweckte Köpfe giebt, die mit den Räthseln nicht eben gut zurechtkommen, weder mit dem Lösen noch mit dem Schaffen derselben, ist in allewege zuzugeben; allein in den meisten Fällen dieser Art wird es wohl nur an der gehörigen Anleitung und Uebung von Jugend gefehlt haben, was also eben zeigt, wie gut es ist, wenn die Erziehung bei Zeiten und in rechter Weise weckend und übend einwirkt, und sodann ist ja keineswegs

davon die Rede, förmliche Räthselkünstler zu bilden oder diese Kunst als allgemeinen Maßstab von Verstand und Bildung ansehen zu wollen. Auch hier gilt: Eines schickt sich nicht für alle. Doch der Sinn für gute, geistreiche Räthsel sollte meines Erachtens in keinem Gebildeten gänzlich ungeweckt bleiben.

Statt indes mit Allgemeinerem uns aufzuhalten, das jeder sich selbst sagt, möge noch auf einige besondere Puncte hingewiesen werden. Schon die wenigen Winke über die Geschichte des Räthsels weisen darauf hin, daß die Vorliebe für dieses Geistesspiel vorzugsweise bei denjenigen Volksstämmen sich findet, die zugleich eine Hinneigung zu Tiefsinn und träumerischer, dem wirklichen Leben abgewandter Geistesthätigkeit an sich haben, den Semiten und Germanen. Wir dürfen also diese Vorliebe als eine dem idealen Sinn und Trieb dieser Völker das Gegengewicht haltende Mitgabe betrachten. Sei dem aber, wie ihm wolle, gerade das echte kerndeutsche Volksräthsel ist ohne allen Anstand eines der besten Mittel, um dem unpraktischen, träumerischen, hyperidealen Wesen des Deutschen, insbesondere auch der deutschen Jugend eine höchst ersprießliche Diversion zu machen. Die Weckung und Nährung realer Anschauungskraft, die Pflege des gesunden Menschenverstandes und Mutterwitzes, des concentrirten, beweglichen und schlagfertigen Denkens, die auf dem Wege des Spiels und scheinbar ganz absichtslos wirkende Nöthigung, über das, was man in sich trägt von Wissen und Geist, auch alsbald zu verfügen und es für sich und andere zur Erheiterung des Daseins zu verwerthen: das sind doch wohl lauter Dinge, die einem Erzieher, zumal deutscher Knaben und Mädchen, nicht unwichtig sein dürfen. Ein großer Theil des vorhandenen deutschen Räthsels muß ihm daher willkommen sein als ein Mittel, das besser als irgend ein anderes diesen Zwecken dient. Dies gilt ganz vornehmlich von unserer Zeit, die auf der einen Seite eine rührige Geistesgewandtheit und lebensfrische, praktische Geistesthätigkeit mit Recht hoch anschlägt, andererseits aber in Erziehung und Unterricht so viele Anstrengung für ernstes, theoretisches Wissen fordert und so wenige Stunden, ja Augenblicke für harmloses Geistesspiel übrig läßt. Man weiß, wie nicht selten Erzieher und Lehrer älterer Zeit auch beim Unterricht je und je in Witz und Humor behaglich sich gehen ließen, keineswegs immer zum Nachtheil der Schüler. Das hat heutzutage fast ganz aufgehört, die Zeit der Schule muß jetzt ganz anders ausgekauft werden. Wenn es endlich leider nur zu wahr ist, daß in unseren Tagen Alt und Jung der lesenden Stände viel zu viel und zu schnell liest und diese Lesewuth namentlich den Erziehern manchen Kummer macht, so dürfte auch in diesem Betracht neben dem wirksamsten, dem Sprachunterricht, kaum ein anderes Gegenmittel gegen diese bedenkliche Unart unserer Jugend genannt werden, das gesünder und natürlicher wäre, als das Räthsel, das ja auf jedem Schritt und Tritt nöthigt, stille zu halten, sich zu besinnen, auf Kleines und Kleinstes zu achten.

Um aber nicht zu weitläufig zu werden, mögen die Antworten auf die weiteren Fragen und Bedenken in folgenden kurzen Sätzen zusammengefaßt werden.

Weitaus die geeignetste Stätte für Uebung des Geistesspiels mit Räthseln ist der häusliche Kreis, wo ältere und jüngere Kinder um Vater, Mutter oder Erzieher sich nach des Tages Arbeit zusammenfinden, oder Zöglinge einer Erziehungsanstalt um den Vorstand und dessen Gehülfen und Gehülfinnen sich schaaren, nachdem dieselben Amtsrock und Amtsmiene ausgezogen, oder auch der gastliche Herd und Tisch, der die Hausgenossen mit anderen zu traulichem Zwiegespräch und heiterer Unterhaltung vereinigt. Insbesondere haben gemischtere Gesellschaften, wo Aeltere und Jüngere, Männer, Frauen, Jünglinge und Jungfrauen beisammen sind, kaum ein geeigneteres Unterhaltungsmittel, das, wenn es gut gehandhabt wird, leichter und natürlicher bindet und fesselt. Wie unentbehrlich ist es für das Lösen von Pfändern, welch guter Ersatz für loses oder fades Geschwätz, was giebt es besseres, um bald in schlichter Weise die Geister zu prüfen, bald den Jungen „verschlossen und trotzig," den vierzehn-, fünfzehnjährigen mit ihrer schüchternen Blödigkeit, den Mund aufzuschließen und offener Heiterkeit

zugänglich zu machen! Nur vor zweierlei hat man sich dabei zu hüten. Die Sache darf in keiner Weise einen pedantischen Anstrich erhalten, was nicht allein geschieht, wenn nicht die rechte Zeit eingehalten wird, sei es daß man zu lange fortmacht, oder wenn man müde und schläfrige Zuhörer vor sich hat oder auch solche, die eben just in anderer Weise sich zu unterhalten wünschten, sondern ganz besonders, wenn man irgendwie entbehrliche Erörterungen einmischt, erklären will, warum das und das schön, witzig, geistreich sei u. dgl. Wie bei aller Poesie lasse man hier vor allem, so weit es immer thunlich ist, die Sache selbst wirken. Noch schlimmer ist aber ein zweiter Misgriff, wenn man sich im Stoff vergreift und dabei entweder die Fassungskraft der Mehrzahl der Anwesenden nicht in Rechnung bringt, zu schwere, vielleicht auch zu leichte Aufgaben stellt oder aber die einen gegen die andern in Schatten stellt, so oder so die Schwächeren beschämt und entmuthigt, den Begabteren aber zur Eitelkeit Veranlassung giebt. Im Durchschnitt müßen also, einzelne Ausnahmen abgerechnet, die Aufgaben so gewählt und geordnet sein, daß die Zuhörer nach ihrem Mittelschlag mit Lust und Liebe folgen und die Lösungen finden können, die natürlich denselben möglichst vorzuenthalten sind. Man wähle daher umsichtig geordnete Sammlungen, welche die Auflösungen in besonderen Heften bieten, und welchen es nicht an bunter Abwechslung und Mannigfaltigkeit fehlt. Denn eben der letztere Umstand ist nothwendig, nicht bloß um alles Ermüdende ferne zu halten, sondern noch mehr, weil der eine der Anwesenden in dieser, der andere in jener Art seine besondere Stärke hat, weil namentlich allem Wissenshochmuth am besten vorgebeugt wird, wenn er erfahren muß, daß manchmal der gemeine Hausverstand und Mutterwitz ihn mit all seiner Gelehrsamkeit aus dem Felde schlägt.

Weil es, wie schon bemerkt, pädagogisch nothwendig ist, daß auch hier keine Aufgaben gestellt werden, welche nicht die Mehrzahl der Anwesenden ohne Hülfe lösen kann, möchte es bedenklich scheinen, irgend welche Räthsel zu stellen, deren Lösung oft nur durch einen geschickten Fund und Einfall oder eine zufällig bekannte Notiz möglich ist, wie wir das bei einer Menge der volksmäßigen, oft läppischen Räthselfragen sehen, z. B. „welche Fische haben die Augen am nächsten beisammen?" (die kleinsten), oder: „Wo war die Welt am engsten?" (In der Arche), oder: „Kaiser Carolus hatt' einen Hund, dem gab er einen Namen aus seinem Mund, Also hieß Kaiser Carolus sein Hund: Wie hieß der Hund?" (Also). Es sind derlei Räthsel mehr „zum Lachen, als zum Rathen, und wohl dem, der mitlachen kann," wie ein Recensent von Simrocks Buch treffend sagt. Eben darum aber dürfen auch solche Käuze nicht absolut ausgeschlossen werden, um der Heiterkeit willen, die sie jederzeit in Kinderkreisen erregen. Doch hier vor allem ist Maß und Ziel nothwendig und darauf zu achten, daß nicht zu oft solch ein Scherz mitunterlaufe und die Sache nicht gar zu toll laute. Simrocks Sammlungen sind also in dieser Hinsicht mit Umsicht zu verwenden, wenn gleich die neueste Ausgabe einen früheren Misgriff fast ganz beseitigt und alles sittlich Anstößige und Zweideutige ausgemerzt hat.

Dasselbe ist zu sagen in Betreff der Frage, was von Räthselbüchern zu halten sei, die ganz besonderen Zwecken der Förderung geschichtlicher, geographischer, sittlich-religiöser, biblischer Kenntnisse zu dienen beabsichtigen, wie wir deren viele haben. An und für sich muß sicherlich so gut wie bei poetischen Erzeugnissen darauf gehalten werden, daß auch das Räthsel zunächst Selbstzweck sei und für sich allein zu Bildung des Scharfsinns oder Geschmacks zu wirken habe, ohne natürlich sittliche und religiöse Winke ohne weiteres ferne halten zu wollen. Wie wenig aber Gutes herauskommt, wenn man z. B. wähnt, dadurch auf Verherrlichung und Empfehlung sittlicher Grundsätze hinarbeiten zu müßen, zeigt eine größere Sammlung dieser Art, die vor etwa fünfzig Jahren der bekannte edle Verfasser der „Beispiele des Guten" (Kaufmann Lotter) veranstaltet hat. Sie enthält außerordentlich wenig Brauchbares und Genießbares. Auch gegen biblische Räthselfragen, welche Dr. Barth viele Jahre lang

in den Jugendblättern gestellt hat, erhebt sich das gewichtige Bedenken, ob nicht dadurch die Neigung gefördert werde, die Bibel zu fremdartigen Zwecken zu durchstöbern, wie denn die Namen oder Data, die der Suchende endlich fand, oft allzu unbedeutend und des Suchens kaum werth scheinen. Jedenfalls ist es weit wichtiger, und statt gefährlich vielmehr nützlich, die Aufmerksamkeit junger und alter Bibelleser auf den oben besprochenen änigmatischen Geist der Sprache unserer hl. Schriften zu lenken. Nicht minder bedenklich wäre in anderer Beziehung, wenn etwa durch Schriften und Uebungen im Räthselfach absichtlich darauf hingewirkt werden wollte, die Lehrer und Hörer zu eigenen Productionen zu ermuntern und zu begeistern. Wie bei aller ästhetischen Bildung muß eben Kraft wieder Kraft und gutes Vorbild Nacheiferung wecken; alle absichtliche Macherei ist vom Uebel.

Dagegen Räthsel mit naturgeschichtlichem, geographischem, historischem, auch je und je biblischem Inhalt haben, wenn anders die Form tadellos und der Ton nicht gar zu lehrhaft ist, und wenn sie bescheiden unter echte poetische und absichtslose Räthsel gemischt sind, nichts gegen sich; sie befestigen manche Kenntnis in spielender Weise und dienen wesentlich zu Herstellung der vorhin gewünschten Mannigfaltigkeit. Eben deshalb aber möchte es nicht gerathen sein, längere Zeit fort einzig nur derartige Sammlungen zu benützen, wenigstens nicht im häuslichen Kreise. Hier müßen die heiteren und witzigen Räthsel vorherrschen, muß mehr den Musen und Grazien, als den Meistern des Wissens gehuldigt werden. Ein anderes ists in der Schule, und wenn die letzte Frage, die wir noch zu beantworten haben, ob nämlich das Räthsel auch in die Schule gehöre, unbedingt bejaht werden müßte; dann freilich wären Räthselsammlungen, welche allein dem Gebiete der Schulkenntnisse entnommen sind und dieselben zu fördern sich bestreben, mehr als andere zu empfehlen. Allein diese Frage läßt sich nur mit Vorbehalt bejahen. Allerdings können wir uns Schulmänner denken, die nicht allein zum Behuf einer Prüfung der Kenntnisse ihrer Schüler in diesem und jenem Fach, sondern auch zu Weckung des Scharfsinns und zu anmuthiger Abwechslung unter den strengen Unterricht hinein je zuweilen mit gutem Erfolg Räthsel lösen lassen. Auch versichert der Herausgeber einer recht braven Räthselsammlung, G. F. Bossert, ein Volksschullehrer, daß er wöchentlich einmal im Winterhalbjahr eine halbe Stunde auf solche Uebung verwendet habe, und daß die Schüler jedesmal auf dieses Geistesspiel sich freuen, auch die meisten von ihnen die dictirten Räthsel und Charaden sich sammeln, ohne dazu genöthigt zu werden. Aber es gehört ein guter Takt und Geschmack zu solchen Uebungen, wenn die sonstigen Zwecke des Unterrichts dadurch nicht beeinträchtigt werden sollen, und die wenigsten Lehrer haben wohl das erforderliche Talent und Geschick, um in solcher Weise Ernst und Scherz in der Schule abwechseln zu lassen. Als allgemein wünschenswerth möchten wir also diese Verwendung des Räthsels nicht bezeichnen. An und für sich ist eben die Schule die Stätte ernster Arbeit, nicht aber des Spiels, und wäre es auch das edelste und beliebteste Geistesspiel, als das wir in allweg das Schaffen und Lösen von Räthseln anzusehen haben.

Die Räthselliteratur aus früheren und frühesten Zeiten, von all den fremden Völkern oder auch von unserem Volke vorzuführen, ist hier nicht der Ort, selbst die Nennung aller gesunden und ungesunden Zweige, welche in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts an diesem Stamme gewachsen und in Originalbüchern, Sammlungen und Almanachen niedergelegt worden sind, kann nicht unsere Aufgabe sein. Die schon erwähnte Geschichte des Räthsels von Friedreich, Dresden 1860 bietet hiefür, wenigstens was das Aeltere und Fremde betrifft, namentlich auch für die Kenntnis der neulateinischen Räthseldichter, ziemlich vollständiges Material. Aus früherer Zeit ist als reichhaltigste Sammlung zu nennen: Reusner, Aenigmatographia 1602, eine Zusammenstellung aus dem Alterthum und von Neueren. Hier mag es genügen die uns bekannten namhaftesten Vertreter des Fachs in neuerer Zeit und besonders die für pädagogische Zwecke geeignetsten Schriften aufzuzählen und unter den letzteren

durch ein Zeichen (*) die besten hervorzuheben. Die bekanntesten Dichter, welche mehr oder weniger zahlreiche Räthsel unter ihre gesammelte Gedichte eingereiht haben, sind schon oben genannt worden S. 551. — Neuere Sammlungen von theils lauter eigenen, theils fremden und eigenen Räthseln sind: Agrionien, Taschenbuch von Th. Hell; Altdeutsche Volks- und Meisterlieder von J. Görres. Neckräthselbuch von Dr. Franklin von Ensfurt, 2. Aufl. Frankf. a./M. In Wolfs Zeitschrift für deutsche Mythologie: Volksräthsel aus der Umgegend von Gießen von Weigand; aus dem Aargau von Rochholz; Erzählungen aus altdeutschen Handschr. ges. von Keller, lit. Verein zu Stuttg. 35. Band; Neue Sammlung von 400 Räthseln von dem Herausgeber der Beispiele des Guten, Stuttgart; Räthsel von J. G. Moser, Stuttgart; Räthselkranz von Lustig, Ulm; (*) Vierhundert Räthsel und Charaden gesammelt von G. F. Bossert, Eßlingen, in dritter Aufl. erschienen; Räthselkranz von Julie Ruhkopf, Glogau; (*) Fünfhundert Räthselfragen aus der Geographie und Geschichte, bearbeitet von K. Strack, Pfarrer; von demselben vierhundert Räthselfragen aus der Naturgeschichte und Naturlehre, Leipzig, Mayer; (*) von Dr. Arendts, Professor in München: geographisches Räthselbuch, von demselben: naturgeschichtliches Räthselbuch; (*) Räthselbüchlein für Kinder von G. Scherer, Stuttgart; (*) Sphinx, Räthselgedichte von Ed. Prosch, 1. und 2. Sammlung; (*) Räthsel und Sinnsprüche für Kinder von L. Schmidt, Pastor, Eisleben; (*) Räthselschatz von Brüllow und Schäffer, Berlin; Carl Dietrich Aubenfloh, 100 Räthsel, Coblenz; (*) das deutsche Räthselbuch von Simrock, Frankf. (in neuester Auflage 1276 Volksräthsel enthaltend; (*) Räthselkurzweil für Jung und Alt von H. Thiersch, (?) Basel; Tausend biblische Fragen und Antworten von Dr. Barth, gesammelt von Sillib, Basel; Sphinx, 300 Räthsel von A. B. Olmütz; Räthselbüchlein von Dr. Mises (Prof. Fechner) bereits in 3. Aufl., Leipzig; (*) Räthselbüchlein für kleine Leute mit erklärenden Bildern zur Seite, Stuttgart, bei Thienemann; geographische Räthsel von Fr. Hoffmann; Charadenkranz, gewunden von H. Fritzsche, Leipzig. **L. Mezger.**

Ramus (Petrus). Literatur. Von den Geschichtschreibern der Pädagogik ist Ramus bisher entweder ganz übersehen oder nur obenhin beachtet worden. Hauptwerk über ihn: Waddington (Pierre de la Ramée), sa vie, ses écrits et ses opinions. Paris 1855. 8. Durch dasselbe ist auch eine frühere Schrift dieses Gelehrten: De Petri Rami vita, scriptis, philosophia (Paris 1848) entbehrlich gemacht. Vgl. Schmidt, La vie et les travaux de J. Sturm (Strasbourg 1855. 8.) und Théry, Histoire de l'éducation en France (2. édition. Paris 1861. 8.) T. II. Ueber den Philosophen Ramus Brucker, Historia critica philosophiae T. IV, P. II, p. 548 ff. und Ritter, Geschichte der Philosophie Bd. IX, S. 471 ff. Anderes unten an den geeigneten Stellen.

Für die Entwickelung des Unterrichtswesens ist R. bedeutend geworden theils durch die entschiedene Bekämpfung der aristotelischen Scholastik, theils durch die energische Durcharbeitung der sämmtlichen Schuldisciplinen, theils durch die besonnene Vereinfachung der Unterrichtsmethoden. In diesen drei Beziehungen ist er nun auch hier zu würdigen.

I. Es ist bekannt, daß die aristotelische Philosophie, welche durch die Scholastiker des Mittelalters eine so ausgedehnte Herrschaft gewonnen hatte, auch nach der Reformation, die in so scharfe Opposition dazu sich stellte, selbst im Bereiche der evangelischen Kirche bald wieder zu Einfluß kam, in den katholischen Lehranstalten aber um so entschiedener festgehalten wurde, je mehr die allgemeine Erschütterung der Kirche zu sorgfältiger Bewahrung desjenigen Rüstzeuges aufforderte, durch welches eine wissenschaftliche Rechtfertigung aller Lehre und Praxis möglich zu sein schien. Welche Aufregung mußte nun entstehen, als P. R. in der Hauptburg dieser Philosophie, am Sitze der eifrigsten Aristoteliker, an der Universität Paris, mit lautem Widerspruche hervortrat

und den ganzen stolzen Bau in Flammen zu setzen drohte! Die Angegriffenen aber rafften zu entschlossener Gegenwehr sich auf, und damit begann ein Kampf, der bald die ganze Hochschule bewegte, in immer weitere Kreise hineinwirkte und auch dann noch fortgesetzt wurde, als Ramus selbst unter den Schrecken der Bluthochzeit durch den Mordstahl eines Fanatikers gefallen war. Betrachten wir, wie er zu seinem Angriffe kam, wie er mit unerschütterlichem Muthe unter sehr schwierigen Verhältnissen ihn durchführte, welche Wirkung diese Bekämpfung der aristotelischen Scholastik zumal für die Pädagogik hatte.

Petrus Ramus, eig. Pierre de la Ramée, im J. 1515 (nicht 1508 oder 1502) zu Cuth, einem Dorfe zwischen Noyon und Soissons, ganz armen Eltern geboren, hatte gleich in den ersten Lebensjahren zwei gefährliche Krankheiten zu bestehen gehabt, dann seinen Vater durch den Tod verloren, aber bereits als Knabe von acht Jahren, von brennender Lernbegierde getrieben, ganz allein und mittellos nach Paris sich auf den Weg gemacht, und, nachdem zweimal die bittere Noth ihn wieder fortgetrieben, endlich im Alter von zwölf Jahren, als Diener eines reichen Schülers, den Zugang zu den wissenschaftlichen Studien, dann auch Aufnahme in dem stattlichen Collegium von Navarra sich verschafft. Die drückendste Dienstbarkeit hatte seinen Muth nicht beugen, ein schweres Augenleiden, die Folge seiner nächtlichen Anstrengungen, ihn nicht aufhalten können. Und doch gelangte er dann, je energischer er strebte, desto mehr zu dem Gefühle, daß die Wissenschaft, die man ihn lehrte, daß namentlich die Logik, in welche Hennuyer ihn einführte, durchaus unfruchtbar und für das Leben werthlos sei. Da gab er endlich seinem Zorne über den Verlust der besten Jahre, über die Vergeblichkeit rastloser Bemühungen bei seinem Magisterexamen 1536 den kecken Ausdruck, daß alles, was Aristoteles gelehrt habe, leeres Gedankenwerk sei. Nach kurzer Wirksamkeit im Collegium von Le Mans vereinigte er sich hierauf mit Omer Talon, einem tüchtigen Lehrer der Rhetorik, der mit Enthusiasmus auf eine Reform des Unterrichts hinstrebte, und mit dem Humanisten Barth. Alexander, der die griechischen Philosophen in ihrer eigenen Sprache kennen zu lernen suchte, zu Leitung des kleinen Collegiums Ave Maria. Die folgenreichste Thätigkeit begann.

Mit Staunen vernahm man in allen Collegien der Universität von den kühnen Neuerungen des pädagogischen Triumvirats. Nicht dürre Logik wurde getrieben, sondern Lectüre der Griechen und Römer, verbunden mit einem leicht sich anschließenden Studium der Rhetorik war die Hauptsache. Der Reiz der Neuheit führte zahlreiche Schüler in die kleine Anstalt. Ramus aber, um auch als Logiker das Rechte zu leisten, begann das Studium dieser Wissenschaft von vorn und bildete sie zu einer neuen Wissenschaft um. Dabei wirkten unstreitig die Anregungen nach, die ein deutscher Mann, der große Johann Sturm, in den Jahren 1529—1536 als Lehrer an der Pariser Hochschule thätig, auf ihn hatte ausgehen lassen; aber er arbeitete jetzt selbständig weiter und gab der Logik durch die Erläuterungen und Beispiele, die er aus den Classikern herbeizog, sowie durch die stete Beziehung der Regeln auf die im Leben mögliche Anwendung eine durchaus veränderte Gestalt. Als Sokratiker stand er jetzt den Aristotelikern der Universität gegenüber.

Da erschienen 1543 zwei Schriften von ihm rasch hintereinander, die den Gegensatz allen offenbar machten: Dialecticae partitiones ad academiam Parisiensem und Aristotelicae animadversiones, jene eine im ganzen gemäßigte Darlegung der reformirten Logik, diese eine leidenschaftliche Kriegserklärung gegen die Aristoteliker. Wüthend erhoben sich darauf die so Gereizten und trieben es bis zur Verurtheilung ihres Widersachers durch den König. Aber während die Universität sich ausschweifender Freude überließ, veränderte Ramus nur die Form seiner Thätigkeit. Er mußte einstweilen seinen philosophischen Unterricht einstellen; aber er lehrte dafür um so eifriger Beredtsamkeit und Mathematik (Euklid). In einer am 4. Nov. 1544 gehaltenen Rede entwickelte er Plan und Gang seines Cursus und betonte besonders die enge Ver-

bindung der humanistischen und philosophischen Studien. Als im nächsten Jahre eine Pest die Universität verödet hatte, erhielt er die Aufforderung, das kleine Collegium Presles unter seine Leitung zu nehmen und seine noch vor dem Ende des Jahres begonnene Wirksamkeit, bei welcher wieder Omer Talon ihm zur Seite stand, brachte die Anstalt rasch empor. Er selbst lehrte Rhetorik mit steter Bezugnahme auf die Classiker der Griechen und Römer.

Im J. 1547 führte ein Thronwechsel auch für Ramus eine entscheidende Wendung herbei. Der Cardinal Karl von Lothringen, einst sein Studiengenosse im Collegium von Navarra und seitdem fort und fort ihm freundlich zugewandt, erwirkte bei Heinrich II. für den kühnen Neuerer das Recht, die Philosophie nach freiem Ermessen zu lehren. (Vgl. Guillemin, Le Cardinal de Lorraine, son influence politique et religieuse au XVI[e] siècle [Par. 1847. 8.] 453 ff.) Er gab nun neben andern Arbeiten die beiden früher verurtheilten Schriften aufs neue heraus. Aber dies und die Art, wie er jetzt eine edlere und mehr methodische Behandlung der Rhetorik forderte, reizte wieder zu heftigem Widerspruch, und damals trat zum ersten Male derjenige Mann auf den Kampfplatz, der wie ein finsterer Schatten bis zum Tode ihn verfolgt hat, Jacques Charpentier. Dieser sah in Ramus den gefährlichsten Feind der bisherigen Studienweise, der altehrwürdigen Universität selbst, und bot nun alles auf ihn niederzuwerfen. Aber durch Vermittelung des Cardinals von Lothringen wurde es dem Bedrohten möglich, vor dem Parlamente mit glänzendem Erfolge sich zu vertheidigen. Er zeigte, wie wenig die Vertheidiger des Aristoteles in dessen Sinn und Geiste eiferten, wie sein eigenes Verfahren durch sichere Resultate und noch besonders durch die Abkürzung des Cursus um mehrere Jahre gerechtfertigt wäre, wie tyrannisch die versuchte Auslegung der Reglements und wie unleidlich die bestehenden Misbräuche erscheinen müßten, und drückte zuletzt den kühnen Wunsch aus, daß eine kleine Zahl von Professoren, die der Staat zu besolden hätte, öffentliche und unentgeltliche Vorlesungen möchten halten können. Zunächst rettete er sich das Recht, nach seiner Methode auch ferner zu lehren; aber höchst willkommen war es ihm doch, als er bald nachher (1551), wiederum durch seinen einflußreichen Gönner, den Cardinal von Lothringen, am Collége royal einen freien Lehrstuhl für Beredtsamkeit und Philosophie erhielt, mit der Befugnis, seine Studien ganz nach seinem Plane zu verfolgen. Dabei behielt er übrigens die Leitung des Collége de Presles. Mit einer glänzenden Rede trat er im September sein neues Amt an. Die Höhe des Lebens war erstiegen.

Bald sah er sich von außerordentlichem Beifall umgeben. Der 2000 Menschen fassende Saal des Collége royal, in welchem er las, war stets gefüllt. Nie hatte man seit Abälards Tagen ähnliches gesehen. Und er war mit Anstrengung bemüht, solchen Beifall in immer höherem Maße zu verdienen. Er las über die Reden Cicero's, über die Bucolica, die Georgica und das erste Buch der Aeneide; aus seinen Vorlesungen über Cäsar ergaben sich zwei mit Anerkennung aufgenommene und bald auch ins Französische übersetzte Schriften „über die Sitten der alten Gallier" und „über die Kriegskunst nach Cäsar"; seine Vorträge über die Nachahmung des Ciceronischen Stils, denen auch der Cardinal von Lothringen seine Aufmerksamkeit geschenkt hatte, faßte er in einer Schrift unter dem Titel Ciceronianus zusammen, die dann auch in Deutschland gedruckt ward. Wie er damals auch nach andern Seiten wissenschaftlich thätig gewesen ist, betrachten wir in anderem Zusammenhange.

Bei Heinrich II. stand er in ganz besonderem Ansehn. Als nun im J. 1557 nach groben Studentenexcessen, welche schon das Parlament zu strengen Maßregeln gereizt hatten, ein königliches Decret die Universität — sie zählte damals 20,000 Studirende — zu entvölkern drohte, hatte Ramus die Genugthuung, als Mitglied einer Deputation, welche die Universität an den Monarchen sandte, die Suspension der unheilvollen Maßregel mit zu erwirken. Aber der König bestand nun um so ernster auf Durchführung der nothwendigen Reformen. Daß es dazu nicht kam, erklärt sich aus

den Zerrüttungen, welche nach Heinrichs Tode (1559) eintraten. Die Frequenz sank bald auf ein Minimum herab. Dankbar erkannte aber die große Corporation es an, als Ramus 1561 bei Katharina von Medici und ihrem Sohne Karl IX. die Bestätigung der alten Privilegien auswirkte. Es ist hier nicht zu schildern, wie er zu derselben Zeit von der alten Kirche sich lossagte und die Sache der Reformirten ergriff. Aber jetzt eben, wo seine Stellung an der Universität eine unhaltbare zu werden begann, ließ er (anonym) seine Advertissemens sur la réformation de l'université de Paris au Roy erscheinen. Er schnitt damit tief in das faule Fleisch der Misbräuche und beantragte durchgreifende Verbesserungen: Beschränkung der Zahl der Professoren und Beseitigung der den Studirenden zugemutheten Geldopfer, Besoldung der wirklich nothwendigen Docenten durch den Staat und Unentgeltlichkeit des Unterrichts in allen Facultäten, in der Artistenfacultät Begründung eines Lehrstuhls für Mathematik und Einrichtung eines einjährigen Cursus für Physik, in der juristischen Facultät neben dem kanonischen Rechte Hervorhebung des bisher ganz vernachläßigten Civilrechts, in der medicinischen Facultät Errichtung von Lehrstühlen der Botanik, Anatomie und Pharmacie, sowie praktischer Uebungen unter den Augen der Professoren nach Hippokrates und Galen, in der theologischen Facultät Auslegung des A. und N. T. in den Grundsprachen; Grammatik, Logik und Rhetorik sollten den Collegien vorbehalten bleiben und so Secundärunterricht und akademischer Unterricht strenger geschieden werden; die zur Besoldung nothwendigen Mittel sollte die Einziehung von Pfründen und Klostergütern schaffen.

Diese Vorschläge haben z. Th. erst sehr spät Beachtung gefunden; damals aber erhob sich gegen ihren Urheber ein heftiger Sturm. Er war gezwungen, als offenbarer Anhänger der Reformation, Paris zu verlassen, und auch in Fontainebleau, wo er zunächst durch Katharina von Medici ein Asyl fand, konnte er sich nicht halten. Auch nach dem Frieden von Amboise (1563), der ihm die Rückkehr in die Hauptstadt möglich machte, war seine Stellung eine höchst unsichere. Schon drängten sich die Jesuiten in die Universität, im Collége royal fand der finstere Charpentier neben ihm eine Stelle. Da wich er zum zweitenmale. Im Heerlager der Reformirten, in Deutschland und der Schweiz gab es für ihn nirgends eine gesicherte Stätte; der Feind der Aristoteliker stieß auch in Straßburg und Heidelberg und bei Theodor Beza auf unbesiegbare Antipathie: Katholiken und Reformirte, in schroffem Gegensatze zu einander in Sachen des Glaubens, waren in der Philosophie eins gegen Ramus.

Gewiß war dasjenige, was er im Kampfe gegen die Aristoteliker geleistet hatte, wenn auch die philosophischen Resultate nicht erheblich gewesen sein sollten, von bleibender Bedeutung für das höhere Unterrichtswesen. Als Philosoph Fortsetzer der platonischen Schule, welche sich im 15. Jahrhundert gebildet hatte, besaß er im Grunde wenig Eigenthümliches, und auch seine der Dialektik gewidmeten Arbeiten führten über dasjenige, was die Humanisten Laurentius Valla, Rudolph Agricola, Ludovicus Vives, Marius Nizolius, Johann Sturm gegeben hatten, nicht sonderlich hinaus. Aber in pädagogischer Beziehung war schon dies von Wichtigkeit, daß er die Herrschaft einer durchaus unfruchtbaren Scholastik, und in ihrer Hauptburg, rücksichtslos bekämpfte und den Wissenschaft und Leben lähmenden Bann geheiligter Vorurtheile durchbrach.

II. Daneben hat er sich nun auch ein sehr positives Verdienst erworben durch die energische Durcharbeitung der sämmtlichen Schuldisciplinen. Indem er als seine Aufgabe ansah, alle Wissenschaften aus den Fesseln der Scholastik zu befreien und den ganzen Kreis der menschlichen Kenntnisse ins Licht zu setzen, hatte er vorzugsweise die Bedürfnisse des höheren Unterrichts im Auge. Nicht mit Unrecht hat man seine hierbei aufgebotene Thätigkeit der Arbeit des Hercules im Augiasstalle verglichen. Er wandte aber seine logischen Principien consequent auf alle Wissenschaften in der Weise an, daß er, auf Speculation verzichtend, vor allem das für unmittelbare Anwendung Nützliche in compendiarische Form zu bringen strebte.

Was nun zuvörderst seine Arbeiten für die Grammatik anlangt, so sind dieselben von hervorragender Bedeutung. Durch ihn kam in die lateinische, in die griechische, in die französische Sprachlehre zum erstenmale Einfachheit und Klarheit, feste Ordnung und wahrer Zusammenhang. Kein Wunder also, daß seine grammatischen Werke, die rasch auf einander folgten, mit großer Anerkennung aufgenommen und in zahlreichen Auflagen weit umher verbreitet wurden. Seine lateinische Grammatik erschien im J. 1559, die griechische 1560, die französische 1562. Freilich fehlte es auch an Widerspruch nicht. Die Einführung des Jod und Vau in die lateinische Sprache, von Manchen mit Beifall begrüßt, hat Joseph Scaliger als große Narrheit bezeichnet, was jedoch nicht verhindert hat, daß man diese „ramistischen" Consonanten lange als zweckmäßig hat gelten lassen. Die Ansichten aber, welche Ramus in seiner französischen Grammatik über Orthographie und Prosodie ausgesprochen hat, — in letzterer Beziehung meinte er, dem Reime wenig geneigt, daß die französische Sprache sehr wohl die Anwendung antiker Metra zulasse, — haben selbst in seiner Zeit starken Widerspruch gefunden; dem Ganzen haben sie doch keinen Eintrag gethan. Er hatte auch hier die Bahn gebrochen.

In der Rhetorik, die auch ihm natürlich als eine angewandte Logik erschien, glaubte er der Lehre von der Inventio und Dispositio, die ja zur Logik gehöre, keine Stelle einräumen zu dürfen, vielmehr auf Elocutio und Actio sich beschränken zu müßen; aber er schloß gern an Ciceros rhetorische Schriften sich an. Dagegen tadelte er an Quintilian Mangel an Ordnung und Consequenz, schlechte Eintheilungen, müßige Fragen, auffallende Lücken. Uebrigens wollte er die Rhetorik keineswegs zu einer von der Philosophie abgelösten Anweisung für praktische Zwecke machen; wie weit er davon entfernt war, zeigt schon seine 1546 gehaltene Oratio de studiis philosophiae et eloquentiae conjungendis, es zeigen es alle seine rhetorischen Arbeiten: Brutinae quaestiones in Oratorem Ciceronis (1547), Rhetoricae distinctiones (1549), Ciceronianus (1557), Praelectiones in Aud. Talaei Rhetoricam (1567), sowie zahlreiche Erläuterungsschriften zu Ciceros Reden.

Ueberaus einflußreich wurden seine Arbeiten für die Dialektik. An die dialecticae partitiones oder institutiones, die eine Reihe von Auflagen erlebten, schloßen sich 1555 eine französisch geschriebene Dialektik, nach Waddingtons Urtheile das bedeutendste philosophische Werk, welches vor dem Discours de la méthode (von Cartesius) in französischer Sprache erschienen ist, 1556 Dialecticae ll. II, ein Werk, das länger als ein Jahrhundert Einfluß übte und allein in Deutschland zwanzigmal wieder aufgelegt ward, zuletzt die Scholae dialecticae in 20 BB., eine durchgreifende Umarbeitung der Animadversiones Aristotelicae. Freilich riefen gerade diese Schriften heftigen Widerspruch hervor, den Ramus jedoch nur wenig beachtete; erst als der gelehrte Humanist Adrian Turnebus in einer Rede, die besonders gegen die wiederholten Aenderungen seiner dialektischen Lehrweise sich erklärte, ihn angegriffen hatte, entschloß er sich zu einer glimpflich gehaltenen Vertheidigung.

Sehr beachtenswerth ist auch, was er für Mathematik gethan hat. Er hatte zu derselben Zeit, wo er im Collége royal seine glänzende Wirksamkeit begann, mit dem größten Eifer und der zähesten Ausdauer auch auf das Studium der Mathematik sich geworfen, welche er wohl früher schon unter Oronce Finér fleißig getrieben hatte, aber erst jetzt auf eine ihn selbst befriedigende Weise sich aneignete. Von Euklid ausgehend durchforschte er die übrigen griechischen Mathematiker mit großer Mühe, während er zugleich mit den Mathematikern seiner Zeit in Frankreich und im Auslande sich in Verbindung setzte; aber er wurde nun auch der Schöpfer der neueren Mathematik. Seine 1555 erschienene Mathematik hat zahlreiche Auflagen erlebt. Ungleich später (1569) kamen seine Geometrie in 27 BB. und seine Scholae mathematicae in 31 BB. in die Oeffentlichkeit. Uebrigens sorgte er durch testamentarische Bestimmung dafür, daß in der Anstalt, in welcher er selbst, namentlich seit 1559, mathematische Vor=

lesungen gehalten hatte, die Mathematik für alle Zukunft einen reichlich dotirten und stets mit tüchtigen Männern besetzten Lehrstuhl hätte, zu einem dreijährigen Cursus für Arithmetik, Theorie der Musik, Geometrie, Optik, Mechanik, Geographie und Astronomie. Wie sehr auch hierin seine encyklopädische Art sich kund giebt, ist ohne Bemerkung klar.

Das Studium der Physik hat ihn verhältnismäßig weniger beschäftigt; welche Richtung aber auch hier ihm als die allein zuläßige erschien, lassen seine 1557 herausgegebenen Scholae physicae hinreichend erkennen. Er verlangt darin, in scharfer Polemik gegen Aristoteles, eine wahrhafte Naturerkenntnis statt sinnleerer oder auch verderblicher Abstractionen über die Unendlichkeit und Ewigkeit der Welt, und spricht die Ansicht aus, es sei in dem, was die Wirklichkeit darbiete, ein so unermeßlicher Stoff zu einer wahren Physik gegeben, daß zehn Männer wie Aristoteles, in derselben Zeit neben einander für dieselbe Aufgabe thätig, ihn nicht würden erschöpfen können. Ob er dem großen Griechen Unrecht gethan hat, darüber ist hier nicht zu reden; den Aristotelikern seiner Zeit gegenüber hatte er ohne Zweifel Recht, und sein Hindrängen auf Naturbeobachtung bereitete immerhin die Richtung mit vor, welche die spätere Forschung so außerordentliche Resultate hat gewinnen lassen. *)

III. Es ist nun weiter zu zeigen, welche Bedeutung Ramus für das Unterrichtswesen durch die besonnene Vereinfachung der Methoden gehabt hat. Indem ich daher andere seiner Arbeiten, wie seine theologischen und metaphysischen, übergehe, versuche ich in aller Kürze zusammenzufassen, was ihm ein besonderes Recht auf Anerkennung bei den Pädagogen giebt.

Da ist nun auch von seinen bittersten Feinden nie bestritten worden, daß er selbst ein Mann von eminenten Lehrgaben gewesen, ein Mann, der die complicirtesten Dinge mit Leichtigkeit zu entwirren, gewaltige Stoffmassen mit Sicherheit zu gliedern wußte, wie er auch wieder durch Festigkeit zu imponiren, durch Lebendigkeit anzuregen, durch Klarheit und Folgerichtigkeit zu überzeugen im Stande war. Um aber zu veranschaulichen, wie er in seinen Werken die Massen des Lehrstoffs zu sichten, zu gliedern, in klarer Ueberſichtlichkeit hinzustellen und dabei überall zugleich auf sichere Aneignung, auf vielfache Anwendung und Uebung hinzuleiten verstand, dazu wären eigentlich umfassende Auszüge oder besonders instructive Beispiele aus seinen Werken nöthig. Indes genügen hier vielleicht auch folgende Bemerkungen.

Bei Behandlung der Grammatik leitete ihn der (noch jetzt kaum zu allgemeiner Geltung gelangte) Grundsatz: so wenig als möglich Regeln, aber so bald als möglich vielfache Anwendung der Regeln. Er sagt darüber selbst in einer Schrift gegen Charpentier: Je me mis en toute diligence de traicter les disciplines à la socratique, en cherchant et démonstrant l'usage, en retranchant les superfluités des règles et préceptes. En cette laborieuse et pénible contention d'estude, j'ay travaillé jour et nuict à enseigner et mettre en meilleur ordre la grammaire grecque, latine, françoise, la rhétorique et surtout la logique etc. Auch bei der Rhetorik verlangte er vor allem Beispiele und Betrachtung von Musterstücken. So sagt er in der Vorrede zur Rhetorik seines Freundes Taläus: His insignibus poetarum et oratorum exemplis, i. e. usu ipsius eloquentiae magistro demonstratum et illustratum, quae sit in tropis gratia, quae deliciae sint in figuris verborum, qui in figuris sententiarum nervi ac thori, quae vis in voce, quae suadae medulla sit in gestu totaque actione: corpusque artis universum partibus ac membris aptissime compositum atque collocatum: denique vivam quandam eloquentiae imaginem Apelles hic noster repraesentare voluit, quo facilius praestantium in dicendo homi-

*) Seine bedeutendsten Lehrschriften sind zusammengestellt in dem von mir benutzten Werke: P. Rami Scholae in liberales artes. Bas. 1569. Fol. Im Anhange steht auch das wichtige Prooemium reformandae Paris. Academiae ad Carolum Regem.

num rhetoricas virtutes et intelligeres et intellectas imitando et commentando tibi comparares. Wie Ramus wichtige Theile der Rhetorik zur Dialektik gezogen, ist oben berührt worden. Indem er auch so jene Disciplin vereinfachte, war es doch nicht seine Absicht, die Dialektik zu überladen. Gerade in dieser seiner Hauptdisciplin hat er ganz besonders Vereinfachung erstrebt. Als Jüngling lange Jahre mit der sterilen Dialektik der alten Schule geplagt, unternahm er es, der Dialektik eine Form zu geben, in welcher sie, auf alle Spitzfindigkeiten verzichtend, allein die Gesetzmäßigkeit des natürlichen, vernünftigen Denkens zum Bewußtsein bringe, und zwar so, daß die lernende Jugend die ganze reiche Erfahrung des Lebens und das in Dichtern, Rednern, Philosophen Dargebotene an den aufgestellten Gesetzen messe und dadurch wiederum Bestätigungen für diese suche.

Es hängt damit seine Behandlung der Classiker eng zusammen. Hier müßen wir ihn freilich einer großen Einseitigkeit anklagen. Die Dichter und Redner der Alten behandelte er nicht eigentlich um ihrer selbst willen, nicht als Schöpfungen großer und edler Geister oder als kunstvolle Ganze, die eine freie, weitherzige Auffassung verlangen und nur so wahrhaft verstanden und genossen werden können, noch weniger dachte er daran, sie im Zusammenhange mit der Zeit, in welcher sie entstanden sind, und aus diesem Zusammenhange zu erklären; ihm waren sie vor allem ein Material, an dem sich vielerlei lernen und üben ließ. So wurden ihm die Reden Ciceros und die Schrift de fato zu Mitteln, wodurch er die Dialektik und Rhetorik reformirte; Virgils Georgica boten ihm Gelegenheit, sich mit Physik zu beschäftigen, am Somnium Scipionis lehrte er Astronomie. Indem er aber so von einem realistischen Interesse sich leiten ließ, konnte es freilich leicht geschehen, daß, während die Werke selbst nach ihrem Werthe nicht begriffen wurden, auch der realistische Zweck unerreicht blieb. Es sind daher auch seine Commentare zu einer Reihe alter Schriftwerke von wesentlich anderem Charakter als die exegetischen Arbeiten anderer Humanisten.*)

Den mathematischen Studien hat bei den Franzosen erst Ramus eine gesicherte Stätte bereitet. Noch im J. 1625 galt seine Arithmetik als die beste in Frankreich; zu derselben Zeit wurde seine Geometrie in Holland und Deutschland neu aufgelegt und commentirt. Man bewunderte die Ordnung und Klarheit seiner Demonstrationen, wenn man auch tadeln konnte, daß er zuweilen die Strenge derselben dem Streben nach Vereinfachung geopfert habe; vor allem wußte man es ihm Dank, daß er zuerst die Probleme Euklids in die Form von Propositionen und Theoremen gebracht, damit aber dem Gedächtnis das Festhalten erleichtert und dem Unterrichte überhaupt durch Uebersichtlichkeit geholfen habe.

Es ergiebt sich aus allem zugleich, wie viel ihm daran lag, die lernende Jugend zur Selbstthätigkeit zu bringen, indem er sie aus den Fesseln eines öden Mechanismus erlöste und alle Unterrichtsgegenstände, auf das Wesentliche und Nothwendige beschränkt, anschaulich, faßlich, behaltbar zu machen strebte. Für uns kommt es nun viel weniger darauf an, seinen Fehlern im einzelnen nachzuspüren, als sein Streben im ganzen zu würdigen und dabei wieder die Tapferkeit, mit welcher er die alten Vorurtheile angriff, die Wahrheitsliebe, die ihn in rastloser Arbeit leitete, die Beharrlichkeit endlich, die ihn das als richtig Erkannte unter den schwierigsten Verhältnissen vertheidigen und durchsetzen ließ, mit rückhaltsloser Dankbarkeit anzuerkennen.

Indem wir den Faden der biographischen Darstellung wieder aufnehmen, beschränken wir uns auf Folgendes. Von seinen Irrfahrten durch Deutschland und die Schweiz zurückgekehrt, sah er der Wiederaufnahme seiner früheren Thätigkeit unüberwindliche Schwierigkeiten sich entgegenthürmen. Ein Brief an den Cardinal von Lothringen

*) Nach den classischen Mustern ließ Ramus auch Reden ausarbeiten und Vorträge halten; aber obgleich er selbst ein gewandter Stilist war, hielt er sich doch, wie Erasmus, frei von den Einseitigkeiten der Ciceronianer. Ueber sein Verfahren im Collége de Presles Waddington 98 f.

brachte ihm keine Hülfe; auch die scheinbar fortdauernde Gunst der Königin-Mutter und Karls IX. erwies sich als unwirksam. Wie konnte er auch auf dieser Seite noch etwas hoffen, da er so entschieden an die Reformirten sich angeschlossen hatte, deren Lehrbegriff er wissenschaftlich zu erfassen, deren Verfassung er zu verbessern strebte? Noch war es ihm nahe gelegt, einer furchtbaren Katastrophe zu entgehen, als im Sommer 1572 der Hof ihn einlud, den Bischof Montluc von Valence, der für Heinrich von Anjou in Polen Sympathien erwirken sollte, zu begleiten. Ramus lehnte ab, und wenige Tage darauf kamen über Paris und Frankreich die Schrecken der Bluthochzeit, unter denen auch er — 26. August 1572 — durch Meuchlerhände fiel. Kaum ist noch daran zu zweifeln, daß die Hauptschuld an diesem Morde der heftigste seiner wissenschaftlichen Gegner, Jacques Charpentier, auf sich genommen hatte (Waddington 258 ff).

Aber die von ihm ausgegangenen Anregungen wirkten in weiten Kreisen bis tief in das 17. Jahrhundert hinein. Vergeblich suchte man in Frankreich seine Anhänger niederzuhalten, selbst der ungestüme Eifer der Jesuiten konnte den Ramismus nicht verdrängen, und Männer wie Gassendi, Lancelot, die Verfasser der Logik des Port-Royal, wohl auch Descartes, lernten von ihm. In Portugal verschloß ihm die Universität Coimbra der strenge Sepulveda; aber in Spanien führte ihn Sanchez in die Universität Salamanca ein. Traten ihm in Italien fast nur Bestreiter entgegen, so fand er dafür um so zahlreichere Anhänger in der Schweiz und in Deutschland, in Holland und Dänemark, in England und Schottland. Da mag es gestattet sein, diesen Einfluß des Ramismus noch etwas genauer zu betrachten.

Für Deutschland wurden Apostel des Ramismus Joh. Thomas Freigius in Freiburg, Basel und Altorf, Franz Fabricius in Düsseldorf, David Chyträus in Rostock. Zahlreiche Schüler derselben verbreiteten diese Lehre weit umher in die Universitäten und Schulen; Caspar Pfaffrad, Henning Rennemann, Johann Cramer, Friedrich Beurhus dürften in zweiter Linie die bedeutendsten Namen sein.*) Aber es fehlte nun auch in Deutschland nicht an lebhaftem Widerspruch. Der reformirte Philosoph Ramus, mit Vorliebe in den reformirten Lehranstalten Deutschlands aufgenommen, erschien den strengeren Vertheidigern des Lutherthums, je mehr sie ihn auch in lutherische Schulen eindringen sahen, in denen Melanchthons Dialektik längere Zeit fast allein geherrscht hatte, verdächtig und gefährlich; sie machten sich also auf, ihn zu bekämpfen und riefen zur Unterstützung selbst die Staatsgewalt an. Wir nennen von den Gegnern nur Jakob Schegk und Nicodemus Frischlin in Tübingen, Philipp Scherbius in Altorf, Zacharias Ursinus in Heidelberg, Cornelius Martini in Helmstädt, Jakob Martini in Wittenberg, Matthäus Dresser in Leipzig, Johannes Regius in Mühlhausen; auch der freigesinnte und weitschauende Johannes Caselius in Helmstädt erklärte sich gegen Ramus, und seine Auctorität setzte im nördlichen Deutschland der Lehre desselben sehr bald enge Schranken. Die Versuche, zwischen Ramismus und Melanchthon zu vermitteln, wie sie von Paul Frisius, Statius Buscher, Andreas Libanius, Rudolph Goclenius, Joh. Heinrich Altstedt, Barthol. Keckermann ausgiengen, führten nur zur Abschwächung des Einflusses, den sie für den Ramismus zu behaupten strebten.**) Um 1625 war dieser Einfluß in

*) Renneman (Rector in Hildesheim 1598—1602) war doch ein sehr unbefangener Mann. Er sagte: Non ex antiquitate, non ex Aristotele vel Ramo veritatis ratio dependet, sed ex immobili verae rationis in natura rei argumento et experientiae sanae testimonio. Ubicunque igitur veritatis est ratio in contrarium manifesta, valeant antiqua, valeant nova, valeat Aristoteles, valeat Ramus, sola veritas victoriam obtineat. Fischer, Gesch. des Gymn. Andreanum in Hildesheim (1862) 19.

**) Die vermittelnde Tendenz des Goclenius zeigt auch sein Epigramm mit bekannten Anspielungen:

Aureus Aenean ut ramus rexit in Orco,
Ad Sophiam Ramus sic tibi monstrat iter.
Sit comes ille tibi lumenque incendat eunti,
Nobile cognomen cui nigra terra dedit.

Deutschland schon sehr abgeschwächt. Als einer der spätesten Vertreter des Ramismus auf deutschem Boden erscheint Joh. Matth. Meyfart in Coburg, der auf der Schule in Gotha für Ramus gewonnen worden war, übrigens auch zu den Vermittlern gehörte, wie seine Schrift Nodus Gordius Sophistarum solutus (Coburg 1627. 8.) sehr anschaulich macht.

Es ist schon aus den bisherigen Bemerkungen zu erkennen, daß der Ramismus nicht bloß in die Universitäten, sondern auch in die Schulen Deutschlands Eingang gefunden hat. Man beschränkte sich aber auch in diesen fast ganz auf die Dialektik; doch fand hie und da die Grammatik des Ramus Eingang, und in Siegen kam es 1587 zu lebhaftem Streite zwischen dem Rector Heyße, der diese Grammatik vorzog, und seinem geistlichen Inspector, der Melanchthons Grammatik in Geltung zu erhalten wünschte und gegen den neuernden Rector die Staatsbehörde in Bewegung setzte. S. Lorsbach, Beiträge zur Gesch. der ehemaligen latein. Schule in Siegen, vierte Abth. S. 13—21. Die Dialektik empfahl sich überhaupt dem streitbaren Geschlechte jener Tage in hohem Grade, und schon das Knabenalter gewann durch die Zucht der Logik eine Schlagfertigkeit, welche auch schwierigere Fragen gewandt behandeln ließ. Die Dialektik des Ramus nun hatte manche Eigenthümlichkeiten, wodurch sie gerade auch für Schulen besonders brauchbar zu sein schien: Einfachheit und Uebersichtlichkeit, Reichthum instructiver Beispiele, Richtung auf vielseitige Anwendung. S. Wilh. Roding in der Vorrede zu: P. Rami Dialecticae libri duo, ex variis ipsius disputationibus et multis Audomari Talaei commentariis breviter explicati. Francof. 1580. 8. Der später so berühmte Joachim Jungius konnte schon als Schüler des Gymnasiums seiner Vaterstadt Lübeck seinen Mitschülern Vorlesungen über die Dialektik des Ramus halten; aber es ist auch vorgekommen, daß Schüler als Aristoteliker gegen ihre ramistischen Rectoren hervortraten. Wie bald indes auch in den Schulen eine Vermittlung zwischen Ramus und Melanchthon erstrebt wurde, dafür ist ein Beispiel Johann Riger in Nordhausen mit seiner Ausgabe von P. Rami dialectica, cum utilissimis observationibus ex Ramo ipso et Ph. Melanchthone desumptis. Fft. 1588. 8. Merkwürdig ist freilich immer, wie er sich ausspricht. Hic vero turba doctorum sese offert et partim Ramum, partim Philippum tantopere commendat, ut cui palmam deferas, non facile dijudices, nisi sepositis omnibus testimoniis auctore Cicerone facilitati et certitudini judicium committas: quod si feceris, constabit Ramum, si non multis parasangis, haud tamen parum Philippum antecedere. Sed ne Philippus suos Germanos omnino destituisse videatur, utriusque praecepta sic conjungam, ut Philippus aetate prior Ramum de multis necessariis admonuisse atque praecepta e tenebris recens educta tradidisse, Ramus vero Philippum fideliter explicasse et animadversione methodica illustrasse deprehendatur et nostra juventus utrumque magno cum fructu et dexteritate sequi possit. Uebrigens wurden doch auch noch vor dem Ende des Jahrhunderts Stimmen laut, daß Dialektik und Rhetorik überhaupt aus den Schulen zu entlassen und den Academicis zu befehlen seien; so in der Braunschweigischen Schulordnung von 1596, wo der Rector der Catharinenschule Karl Bumann in demselben Jahre doch Dialectica P. Rami ad paucissima praecepta redacta (Fft.) einzuführen gesucht hatte. S. Dürre, Gesch. der Gelehrtenschulen zu Braunschweig I, 35. Wie Ramus auch anderwärts weichen mußte, veranschaulichen die Schulordnungen der Stadt Soest von 1618 und 1676 bei Vormbaum II, 205 f. — Sonst sind noch über den Ramismus in Deutschland zu vergleichen: Brucker a. a. O., Ruhkopf, Geschichte des Schulwesens 387 ff., Tholuck, Das akademische Leben des 17. Jahrhunderts II, 3 ff., Henke, Georg Calixtus und seine Zeit I, 83 ff., Ebert, Fr. Taubmanns Leben und Verdienste (Eisenberg 1814) 53 ff., 66 f., Briegleb, Gesch. des Gymnasii Casimiriani in Coburg (Cob. 1793) in den Nachrichten über Meyfart, Mellmann, Das Archigymnasium in Dortmund 67 ff., Hartwig, Ueber die Hofschule zu Cassel unter Landgraf Moritz 61 ff.

Länger als in Deutschland behauptete sich der Ramismus in der Schweiz, wo schon früh Basel, Zürich, Bern, Lausanne und ungeachtet der Opposition Bezas auch Genf ihn aufgenommen hatten. In den Niederlanden waren Rudolf Snellius und Jakob Arminius, durch diesen aber die ganze Partei der Remonstranten, für den Ramismus thätig; nicht ohne Mühe hielten Justus Lipsius und Joseph Scaliger ihn in seinem Fortschreiten auf.*) In Schottland führte des Ramus Freund Georg Buchanan die neue Lehre an der Universität St. Andrews ein. In England öffnete ihr Roger Asham die Pforten der Universität Cambridge, wo dann auch Georg Dounam für sie thätig war; nicht minder eifrige Interpreten derselben bei den Britten wurden Philipp Sidney und William Temple, und Bacos leidenschaftlicher Widerspruch hat nicht verhindert, daß sie selbst an Milton einen Freund fand und Cambridge bis in das letzte Drittel des 17. Jahrhunderts ihr treu blieb.**) H. Kämmel.

Ramsauer, s. Pestalozzi.

Rangordnung. Die Ordnung, welche das Schulleben nach allen Richtungen durchdringen soll, schließt auch in Betreff der Raumbenützung von Seiten der Schüler alle Willkür und jeden Zufall aus. Jeder Schüler hat seinen Platz und dieser sein Platz gehört zu den mit der ganzen Persönlichkeit verwachsenen Rechten des Einzelnen, über welche nur die Auctorität des Lehrers verfügen kann. Auch dort, wo kein besonderes Gewicht auf die Reihenfolge der Schüler gelegt wird, wie in den obern Classen höherer Lehranstalten, würde es doch ein Zeichen erschlaffter Disciplin sein, wenn sich der Einzelne heut hieher, morgen dorthin setzen wollte. Ausnahmen von der gewohnten Ordnung, wie sie aus Zweckmäßigkeitsgründen gelegentlich wünschenswerth werden können, müßen vom Lehrer genehmigt oder angeordnet werden. Diese bestimmte Ordnung wird sich aber in dem Bewußtsein der Schüler stets und mit innerer Nothwendigkeit als eine Rangordnung darstellen. Die Plätze sind nicht alle gleich günstig, sie bieten Vortheile und Nachtheile, je nach der Beschaffenheit der ganzen Localität. Nach welchem Principe also auch ursprünglich die Reihenfolge festgestellt werden mag, nach der Zeit der Anmeldung, nach dem Loose, nach dem Anfangsbuchstaben des Namens, nach dem Alter &c., immer werden diejenigen, welche die bessern Plätze inne haben, als die Begünstigten erscheinen, und es wird sich die Frage erheben, ob der Genuß dieser Vortheile im Einklange stehe mit dem Verdienste der Begünstigten. Dazu kommt aber auch, daß überall, wo die räumliche Anschauung einer geordneten Reihe von Personen gegeben ist, sich eine Symbolik sittlicher Zustände mit dieser Anschauung complicirt. Der Begriff des Ersten einer gewißen Reihe ist das allgemeine Bild jedes Superlatives, jeder Vollkommenheit, und so wird auch in der Schulclasse die Vorstellung entstehen, daß die Inhaber der ersten Plätze auch die würdigsten

*) Snellius hat auch auf Deutschland herübergewirkt, wo er eine Zeit lang in Marburg lehrte. Aus Nachschriften der hier gehaltenen Vorlesungen ist entstanden Rud. Snellii Commentarius doctissimus in dialecticam P. Rami forma dialogi conscriptus. Herborn 1587. 8. Im J. 1596 erschienen zu Frankfurt Rud. Snellii in dialecticam P. Rami praelectiones. Im J. 1599 zu Herborn De ratione discendi et exercendi logicam per analysin et genesin facili et perspicua libri duo Rud. Snellii.

**) Auch die Arbeiten der Engländer für Ramus sind in Deutschland benutzt worden, was noch einen besondern Beweis für das Ansehen und den Einfluß dieses Didaktikers in unserem Vaterlande giebt. Von Dounam erschienen 1610 zu Frankfurt Commentarii in P. Rami dialecticam, quibus ex classicis auctoribus praeceptorum Rameorum perfectio demonstratur, sensus explicatur, usus exponitur. Temple fand in Joh. Piscator, der selbst lange nach Ramus gelehrt hatte, einen tüchtigen Kritiker. Zur Benutzung hatte ich folgende Schriften: a) In P. Rami dialecticam animadversiones Jo. Piscatoris. Fcft. 1580. 8. (Er giebt hier anziehende Mittheilungen über sein Verhältnis zu Ramus in der Epistola dedicat.) b) Guil. Tempelli epistola de dialect. P. Rami ad Jo. Piscatorem una cum Jo. Piscatoris ad illam epistolam responsione. Ibid. 1590. 8. c) Epistolae de P. Rami dialectica contra Jo. Piscatoris responsionem Guil. Tempelli defensio. Ed. III. Ibid. 1595. 8.

der ganzen Schülerreihe seien, und die Forderung geweckt werden, diese symbolische Bedeutung des Platzes zur Wahrheit zu machen. Man kann daher sagen, daß eine Rangordnung in jeder Schulclasse wenigstens als stille Voraussetzung wirklich besteht, und daß, wo die Ordnung zufällig und nach äußeren Gründen zu Stande gekommen ist, immer eine Incongruenz zwischen der räumlichen und der sittlichen Anschauung der Verhältnisse entstehen muß. Es kann das Gefühl dieser Incongruenz zurückgedrängt und niedergehalten, aber niemals ganz unterdrückt werden. Dazu trägt ferner die ganze Organisation des Unterrichts und die Eintheilung der Schule in verschiedene Classen oder der ungetheilten Schule in Abtheilungen bei. Die Voraussetzung, daß die Schüler einer Classe auf gleichem Standpuncte des Wissens und Könnens stehen, ist immer nur im weiteren Sinne eine richtige, innerhalb der allgemeinen Gleichartigkeit bestehen mancherlei Unterschiede, welche dann im Verlaufe des Unterrichts durch die besonderen Anlagen und Anstrengungen der Einzelnen oder deren Mangel immer deutlicher hervortreten. Hat nach geschehener Versetzung eine Classe sich neu gebildet, so tritt der Unterschied der Zurückgebliebenen und der Neueingetretenen zunächst sehr stark hervor; die Zurückgebliebenen (die Alten), welche sich ihres Vorsprungs vor den Neuen wohl bewußt sind, werden anfänglich in mancher Beziehung eine besondere Abtheilung bilden und stets die ersten Plätze in Anspruch nehmen. Auch der Schwächste unter ihnen wird es nicht leicht dulden, daß einer der Neuversetzten von vorn herein einen höhern locus einnehme, und wo nicht etwa von Seiten der Schule eine andere Einrichtung besteht, wird auch keiner der Neueingetretenen jenem Anspruche sich widersetzen. Erst die wirkliche Bethätigung der Tüchtigkeit berechtigt nach dem Urtheile der Schüler zur Ascension der einen, die dann zur Degradation der andern wird. In diesen überall auf gleiche Weise von den Schülern selbst ausgehenden Anschauungen und Ansprüchen erweist sich einerseits das nicht zu übersehende Gefühl der kindlichen Seele, daß in der Schule eine Rangordnung nothwendig sei, andererseits die Klarheit, mit welcher schon im kindlichen Bewußtsein das Princip dieser Rangordnung aufgefaßt wird. Denn eben nur die den Forderungen des Unterrichts entsprechenden Leistungen, die offenbar gewordene Tüchtigkeit des Schülers in seinem Wissen und in der Anwendung desselben sollen sich in der Rangordnung spiegeln. Palmer (Ev. Pädagogik. Aufl. 3, S. 510) und der sehr lehrreiche Conferenzvortrag von Völter im Süddeutschen Schulboten (1852 Nro. 24 und 25) heben darum mit Recht hervor, daß die Frage über die Location gar nicht in das Capitel von Lohn und Strafe, sondern in das der der Schule eigenthümlichen Lebensordnungen gehöre, daß es daher schon den rechten Gesichtspunct für die Sache verrücke, wenn der locus als eine Belohnung angesehen oder gehandhabt werde, und daß sich gerade an diese Ansicht die entschiedene Ungerechtigkeit anknüpfe.

Es ist durchaus festzuhalten, daß die Location als Schuleinrichtung nur aus dem allgemeinen Zwecke der Schule hervorgehen kann und mit diesem in Uebereinstimmung erhalten werden muß. Ist aber der Zweck der Schule zunächst der Unterricht und lehnt sich in der Schule das erziehliche Interesse erst an den Unterricht an, so muß auch die didaktische Rücksicht bei der Location der allgemein pädagogischen vorangehen. Ihrem Wesen nach ist daher die Bestimmung des Platzes, den der einzelne Schüler in der Classe einzunehmen hat, nicht verschieden von der Bestimmung der Classe, in welche er gehört. Beides hängt auf das innigste mit derjenigen Gliederung der Schülermasse zusammen, welche dem stufenweise gegliederten Unterrichte entsprechen muß. Die Schule hat das größte Interesse daran, zu wissen, welchen Grad intellectueller Reife, welchen Umfang und welche Sicherheit des Wissens der einzelne Schüler erreicht hat, denn nur unter dieser Voraussetzung kann sie jedem die ihm gemäße Aufgabe zuweisen und ihn an den Ort stellen, an welchem der Unterricht ihm nützlich und fruchtbar werden kann. Jede Vermischung dieses didaktischen Zweckes mit andern erziehlichen Zwecken muß nothwendig die Klarheit und Sicherheit des Unterrichts beeinträchtigen. Wollte man einen Knaben darum

von der Versetzung in eine höhere Classe zurückhalten, weil er, obschon er die vollkommene Reife erlangt hätte, doch für irgend ein Vergehen bestraft werden sollte, so würde der Organismus der Schule zerstört, die Entwicklung des Schülers gewaltsam unterbrochen und er selbst auch sittlich in bedenkliche Gefahr gestürzt werden. Denn was sollte er an einer Stelle, an der es für ihn keine Förderung giebt? Und wodurch würde sich ein solches Verfahren von dem umgekehrten unterscheiden, daß ein Schüler seines sittlichen Wohlverhaltens wegen in eine höhere Classe versetzt würde, für die er doch unreif wäre? Es soll hiermit nicht gesagt werden, daß nicht Aehnliches gelegentlich dennoch und mit einem gewißen Rechte geschehen dürfe, wie denn jede Schule dergleichen Fälle aufzuweisen hat; aber diese Ausnahmefälle erhärten eben die Richtigkeit der aufgestellten Regel. An sich wird der Fall, daß die gesammte sittliche Haltung eines Schülers eine verwerfliche, seine im Unterrichte bewährte Tüchtigkeit aber eine bedeutende wäre, entweder nie oder doch höchst selten, etwa bei eminenter intellectueller Begabung, vorkommen. Im gewöhnlichen Verlaufe des Schullebens erscheinen die sittlich verwahrlosten Schüler auch als die untüchtigen und unwissenden, trotz ihrer zuweilen trefflichen Gaben. Wo aber bei wirklich vorhandener Reife aus dem sittlichen Verhalten des Schülers Bedenken gegen seine Versetzung entstehen, da kommt es darauf an, ob diese Bedenken sich auf die Gesammthaltung des Schülers oder auf vereinzelte sittliche Verirrungen beziehen. Wo der ganze Mensch eine entschieden verderbliche Richtung nimmt, da giebt es kein ethisches Interesse, sein Wissen zu fördern, und die Schule, die in diesem Falle eigentlich die Verweisung aus der Anstalt auszusprechen hätte, trägt, wenn sie dies nicht thut, und durch die Nichtversetzung auf seine Besserung zu wirken sucht, ihn nur noch als ein ihr fremdes und entfremdetes Glied mit Geduld und auf Hoffnung. Handelt es sich aber um vereinzelte Verirrungen, von denen namentlich solche, die etwa kurze Zeit vor dem Abschlusse des Semesters hervorgetreten sind, zuweilen so behandelt zu werden pflegen, so ist es nicht gerechtfertigt, die Nichtversetzung als Strafe anzuwenden, denn die Schule kann niemals wollen, daß ein Schüler, der sich noch nicht der Schulgemeinschaft ganz unwürdig gemacht hat, verhindert werde, fortzuschreiten. Sie hat gegen denjenigen, auf den sie überhaupt noch hoffen kann, disciplinarische Mittel anderer Art und darf ihn auch intellectuell nicht aufgeben, so lange sie ihn sittlich noch nicht aufgegeben hat. Und dieser Maßstab, mit welchem allein die Unterschiede der Classen gemessen werden können, nämlich die im Unterrichte entfaltete Tüchtigkeit des Schülers ist auch der einzige Maßstab, der an die feineren, individuellen Unterschiede der Mitglieder einer und derselben Classe gelegt werden darf, um danach die Rangordnung der Schüler zu bestimmen. Denn diese individuellen Unterschiede haben ja die allernächste Beziehung zu dem Unterschiede der Classen selbst. Wie sich die Intervalle der Tonleiter nicht starr und unvermittelt aneinanderreihen, wie vielmehr durch die feineren Höhenunterschiede, welche in den Umfang des einzelnen Tones fallen, immer schon eine Annäherung an den nächst höheren Ton angebahnt wird, bis nach Ueberschreitung des letzten Comma's dieses höhere Intervall selbst erreicht ist: ebenso verhält es sich mit den verschiedenen Standpuncten, welche die Schüler verschiedener Classen, und mit denen, welche die Schüler einer und derselben Classe nach der Rangordnung einnehmen. Die Rangordnung ist ihrem Begriffe nach die sich vorbereitende, die werdende Versetzung selbst, und wo sie in der Reinheit ihres Principes gehalten wird, da wird sie für die Versetzung stets einen sehr wichtigen Anhaltspunct darbieten. Aber auch nur da allein. Wird sie durch Berücksichtigung anderer Factoren, als desjenigen, auf den es im Interesse des Unterrichts allein ankommt, nämlich der Leistungen, incorrect und verdunkelt, so müßen gerade daraus für die Versetzung und für die Schule überhaupt die übelsten Folgen hervorgehen. Es ist einmal für die Schüler und für deren Eltern eine psychologische Nöthigung vorhanden, sich die Rangordnung der Schüler als ein Bild ihrer in dem Unterrichte bewährten Tüchtigkeit vorzustellen. War die

Rangordnung nach diesem Principe eine ungerechte, so muß die Versetzung später ebenfalls als eine ungerechte erscheinen, und sowohl das Vertrauen der Schüler als das der Eltern zur Schule muß untergraben werden, wenn derjenige, welcher einen höhern Platz einnahm, zurückgehalten, derjenige aber, welcher einen untern Platz einnahm, versetzt wird, falls nicht etwa der höher sitzende zurückgehalten werden muß, weil er das Pensum der Classe noch nicht durchgemacht hat. Die Schule hat alle Ursache, jeden Gedanken an Belohnung oder Bestrafung von der Beurtheilung dieser Schuleinrichtungen seitens der Schüler und Eltern fern zu halten, denn die Kurzsichtigkeit ist ohnehin geneigt, unerfreuliche Urtheile über die Resultate des Unterrichts aus der persönlichen Abneigung der Lehrer zu erklären. Und dazu wird immer desto mehr Veranlassung vorhanden sein, je unsicherer das Bild der Unterschiede im Wissen und Können der Schüler ist, welches die Rangordnung giebt.

Aber auch abgesehen von ihrer Beziehung auf die Versetzung und durch diese auf die ganze Lehrorganisation der Schule, wird die Rangordnung durch die Zwecke des Unterrichts innerhalb der einzelnen Classe selbst und durch die besondern Schwierigkeiten des Massenunterrichts gefordert. Völter in dem angezogenen Conferenzvortrage hebt diese Seite der Sache lichtvoll hervor. Wenn es die Hauptaufgabe des Lehrers ist, alle Schüler einer Schulclasse in möglichst gleichmäßigem Fortschritte zu erhalten, so muß sein Unterricht ein möglichst individueller werden, und darf über der Masse nicht den Einzelnen vernachläßigen. Damit ihm nun in jedem Augenblicke und in der ganzen Continuität seines Wirkens die Uebersicht über seine Schüler erleichtert werde, die es ihm möglich macht, gleichartigen Subjecten eine gleichartige Behandlung angedeihen zu lassen, jeden einzelnen Schüler leicht zu finden und mit der Persönlichkeit desselben selbst sich der Stellung desselben zur Aufgabe des Unterrichts bewußt zu werden, so ist im Classenunterrichte eine Einrichtung nothwendig, welche ein objectives Bild von den Fortschritten und Leistungen der Einzelnen giebt. Man hat zwar nicht selten dagegen eingewendet, daß derjenige ein schlechter Lehrer sein müße, welcher nicht auch ohne Rangordnung seine Schüler und den Standpunct ihres Wissens kenne. Daran ist auch etwas wahres. Will man indessen ganz davon absehen, daß doch die Sache des Unterrichts eine zu wichtige und ernste ist, als daß der Lehrer, auf seine untrügliche Kenntnis der Schüler trotzend, eine Anordnung verschmähen dürfte, die ihm, namentlich in gefüllten Classen, sicherer und leichter das eigentliche Bild der Classe vorführt, als es seine eigene Erinnerung vermag, so werden bei diesem Einwurfe wichtige Bedingungen des Unterrichts selbst übersehen. Freilich wird der Lehrer im einzelnen Falle recht gut wissen, daß er es jetzt mit einem fähigen, jetzt mit einem unfähigen Knaben zu thun habe, daß er bei diesem Schüler auf gute Vorkenntnisse, bei jenem auf große Unwissenheit rechnen dürfe; aber dem Lehrer sollen die zu unterrichtenden Individuen überhaupt nicht auf eine so zufällige Weise in die Hände gerathen, bald dieser, bald jener; sondern, da der Unterricht eine planmäßige und verschiedenartige Functionen einschließende Thätigkeit ist, so soll der Lehrer von vorn herein wissen, welche Schüler er jetzt, welche nachher heranziehen müße. Er wird also die differenten Gruppen derselben von vorn herein im Auge haben müßen, um mit jeder bestimmten Operation des Unterrichts sich an die geeigneten Individuen zu wenden. Ist doch die Bedeutung dieses vor die Augen gestellten Bildes der Classe vielen Lehrern so wichtig erschienen, daß sich immer wieder darüber ein Streit erhebt, ob die tüchtigeren oder die untüchtigeren Schüler in der unmittelbaren Nähe des Lehrers placirt werden müßen. Die gemeinsame Voraussetzung der verschiedenen Ansichten darüber ist eben die, daß der Lehrer die geeigneten Forderungen des Unterrichts stets von vorn herein an die richtige Adresse richten, daß er in jedem Augenblicke wissen müße, welcher Schüler häufiger zu wecken sei, welcher Schüler dagegen sich selbst überlassen werden könne, von welchem diese, von welchem jene Leistung gefordert werden müße. Denn der Unterricht soll immer und überall eine bewußte und auf bestimmte Zwecke

absichtlich gerichtete Thätigkeit sein. Es handelt sich bei diesem Streite keineswegs, wie etwa gedacht werden könnte, um die sogenannte „Faulbank", die als ein Disciplinarmittel hierher gar nicht gehört, auch nicht um die Frage, wo naturgemäß die Rangordnung ihren Anfang nehme und wo der ehrenvollste Platz zu finden sei, sondern lediglich darum, wie die Rangordnung eingerichtet sein müße, damit es dem Lehrer leichter werde, gerade diejenigen im Auge zu behalten, welche am häufigsten controlirt werden müßen. Auf diese Frage giebt es nun natürlich keine allgemeine Antwort, denn ihre Beantwortung hängt zuweilen von der Localität, von der Art der Subsellien und für jeden einzelnen Lehrer von seinen Gewohnheiten, von seiner Persönlichkeit, körperlichen Beschaffenheit &c. ab. Der eine ist wohl geneigt, die vorn sitzenden, der andere, die hinten sitzenden Schüler zu übersehen, und was dem ersteren förderlich wäre, würde dem zweiten hinderlich sein. Ueberhaupt verbirgt sich in der ganzen Controverse eine gewiße Unklarheit darüber, daß es die ganze Classe ist, auf welche die Thätigkeit des Lehrers gerichtet sein soll. Aber, wie subjectiv der Streit auch immer sei, er zeugt doch von dem allseitig anerkannten Bedürfnisse, daß das räumliche Bild der Classe dem Zwecke des Unterrichts dienen müße: und dies kann es nur, wenn es eine Rangordnung der Schüler nach ihrer im Unterrichte bewiesenen Tüchtigkeit, nach ihrem Wissen und Können, nach ihren Leistungen, oder, wie andere gesagt haben, nach ihrer Geschicklichkeit darbietet.

Diese Ansicht steht freilich nicht unbestritten da. In der Reihe der über dies vielbesprochene Thema erhobenen Bedenken, meist sittlicher Art, werden diejenigen zu unterscheiden sein, welche überhaupt gegen jede Rangordnung, sodann diejenigen, welche gegen das im Obigen behauptete Princip der Location, und endlich diejenigen, welche gegen den Misbrauch in der praktischen Behandlung der Sache gerichtet sind.

Gegen jede Rangordnung aus Gründen des Unterrichts oder der sittlichen Erziehung ist in neuester Zeit die Ansicht ausgesprochen worden, daß die Rücksicht auf die körperliche Entwicklung der Schüler als die für alle äußeren Ordnungen der Schule wichtigste anzusehen sei. Der Arzt Dr. L. Guillaume zu Neuenburg hatte in seiner Schrift „Hygiène scolaire 1864", die bald auch unter dem Titel „Die Gesundheitspflege in den Schulen" in deutscher Uebersetzung erschien, neben andern Mängeln der Neuenburger Cantonsschulen auch die einer Rückenlehne entbehrenden Schulbänke zur Sprache gebracht und deren verderbliche Folgen gezeigt. Da nun für die richtige Construction der Subsellien alles darauf ankommt, daß die Höhe der Bank über dem Fußbrette, sowie die Erhebung des Tisches über die Bank und die Entfernung der Bank vom Tische der Größe der Kinder, die auf diesen Bänken sitzen sollen, genau entspreche, und da dies bei der gewöhnlichen Einrichtung nicht immer der Fall sein kann, so fordert Guillaume, daß die Schüler lediglich nach ihrer Größe an Tische von verschiedener Höhe gesetzt werden, wie dies bereits auch in amerikanischen Schulen theils eingerichtet, theils als nothwendig erkannt worden sei. Das Interesse, mit welchem diese Angelegenheit besonders von Aerzten weiter verfolgt und z. B. in Berlin von Dr. Parow in fliegenden Blättern und gemischten Versammlungen im J. 1865 zur Sprache gebracht wurde, hat doch kein anderes Resultat gehabt, als das, die Aufmerksamkeit auf diese Seite der Gesundheitspflege in der Schule zu richten. In der That kann die Schule nicht anders; sie kann sich nicht dazu verstehen, wie eine Krankenanstalt, die Pflege des Körpers voran und über die Pflege des Geistes zu stellen, und bei aller gebotenen Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler kann sie ihren Einrichtungen immer nur einen mittleren Maßstab zu Grunde legen, die Behandlung hervortretender Ausnahmefälle der verständigen Beurtheilung der Lehrer überlassend (s. den Art. Schulgeräthschaften). Es haben sich aber auch Pädagogen gegen jede Rangordnung erklärt. Wenn indessen J. G. Dobschall (Grundsätze der Schuldisciplin S. 104 f.) den Rath giebt, jedem Kinde zu gestatten, daß es sich innerhalb seiner Abtheilung dahinsetze, wo es ihm am besten gefalle, und nur fordert,

daß der einmal gewählte Platz nicht wieder aufgegeben werden dürfe, so widerlegt er sich gleich selbst durch den weitern Rath, die leichtfertigen, plauderhaften, unaufmerksamen und trägen Schüler, die einander dann gewiß suchen und finden würden, dieses Privilegiums zu berauben und in die Nähe des Lehrers zu setzen. Wir hätten also doch sofort wieder eine Rangordnung, nur eine sehr unvollkommne, welche auch durch die ferneren Vorschläge, die Temperamente der Kinder zu berücksichtigen und jedem das Correctiv seines Wesens zur Seite zu stellen, nicht besser wird. Von größerer Bedeutung ist die oft laut gewordene Anklage, daß die Rangordnung den Ehrgeiz wecke. Diese Ansicht muß, wenn sie consequent bleiben will, eigentlich jede Location verwerfen, denn welche Rangordnung könnte das Ehrgefühl des Schülers unberührt lassen? Das, was das Ehrgefühl anregt, ist ja nicht das Princip, nach welchem die Rangordnung gemacht wird, sondern eben der locus selbst, die Rangordnung selbst, welche immer eine gewiße Werthschätzung der Persönlichkeit in sich schließt. So bestimmt es im Obigen ausgesprochen ist, daß die Rangordnung durchaus nicht auf Belohnung und Bestrafung ausgeht, daß sie zunächst gar nicht ein Reizmittel für den Fleiß und das Wohlverhalten der Schüler sein will, sondern daß sie, um die jedesmalige Aufgabe des Unterrichts ins Licht zu stellen, ein Bild von dem Standpuncte sein will, auf welchem die einzelnen Schüler der Classe nach ihrem Wissen und Können stehen; so muß doch zugegeben werden, daß durch jede Rangordnung der Ehrtrieb des Schülers gerade so in Bewegung gesetzt wird, wie dies durch Lob und Tadel, durch Zeugnisse und Versetzungen, mit einem Worte, durch jedes Urtheil der Schule über den Einzelnen geschieht und geschehen soll. Die Schule, welche das Ehrgefühl nicht zu wecken vermöchte, würde ebenso verwerflich sein, wie diejenige, die es tödtete. In der gesunden Schule hört eine gewiße Appellation an das Ehrgefühl eigentlich niemals auf, weil die Energie des Willens, welche die Schule und das Leben fordert, nur von demjenigen Schüler erwartet werden kann, der es mit Beschämung empfindet, wenn er unter dem Niveau der ihm verliehenen Kraft steht und wenn ihm die Anerkennung seiner Umgebung versagt wird. Freilich darf die Verwarnung Döderleins (Reden und Aufsätze I. S. 49), daß die Lehrer nicht Ehrgeiz und Ehrliebe verwechseln mögen, nie übersehen werden; rechnet aber die Schule mit allen ihren Einrichtungen auf das Ehrgefühl des Schülers, so ist nicht abzusehen, warum die Rangordnung, die nur indirect und mittelbar diese Wirkung übt, gefährlicher sein sollte, als andere Schuleinrichtungen, welche direct darauf ausgehen. Es wird daher die Anklage, daß jede Rangordnung auf gefährliche Weise den Ehrgeiz wecke, in dieser ihrer Allgemeinheit nicht aufrecht erhalten werden können. Desto häufiger tritt sie in der engeren Fassung auf, daß gerade die Bestimmung der Plätze nach der im Unterrichte bewiesenen Tüchtigkeit des Wissens und Könnens und die gewöhnliche Praxis in der Handhabung der Location diese üblen Wirkungen haben.

Trennen wir beide Puncte der Anklage. Mit dem ersten tritt dieselbe in die Reihe derjenigen Bedenken, welche nicht gegen jede Rangordnung überhaupt, sondern gegen das hier aufgestellte Princip der Location erhoben werden, und denen also die Voraussetzung zu Grunde liegen muß, daß es richtigere und bessere Principien der Rangordnung gebe. Die Anklage geht, genauer betrachtet, dahin, daß die Schule, indem sie die Geschicklichkeit des Schülers so stark betone und, absichtlich oder absichtslos, den Schüler veranlasse, seinen Platz unter den Mitschülern als einen Ehrenpunct anzusehen, den Blick des Schülers ablenke von demjenigen Maßstabe, nach welchem der Mensch vor seinem Gewissen und vor seinem Gotte sich zu messen habe. Immer sei doch die im Unterricht hervortretende Tüchtigkeit neben den Gaben, die jedem verliehen, nur von einem vereinzelten Factor des sittlichen Lebens, vom Fleiße, abhängig, und dieser vereinzelte Factor dürfe doch nicht mit dem sittlichen Gesammtwerthe des Menschen, mit der Reinheit und Wahrhaftigkeit seines Gemüthes, mit der ganzen Herzensstellung des Menschen zu Gott verwechselt werden! Wie nahe liege es aber dem

Schüler, dies zu thun, und den locus für den Ausdruck seines ganzen persönlichen Werthes zu nehmen, denn soweit er sich in der Schule tüchtig erweise, so weit werde ihm Ehre und Anerkennung zu Theil! So müße wohl das Kind auf falsche Bahnen geführt werden, die Ehre vor der Welt zu suchen und des höhern Schmuckes, den das fromme Gemüth im Wohlgefallen Gottes suche, zu vergessen! Und welche Ungerechtigkeit und erbitternde Härte liege nicht darin, daß, wie es ja unvermeidlich sei, bei jener Rangordnung der Edlere und Bessere so oft dem Leichtfertigeren nachstehen müße!

Es ist auffallend und zeugt von der Gutmüthigkeit des deutschen Lehrerstandes, daß diese Anklage immer wiederholt wird, wie oft auch schon ihre Grundlosigkeit nachgewiesen worden. Aber die erste Frage bleibt immer die, welches denn nun das richtigere Princip der Location sei. Soll eine wirkliche Rangordnung, die eine von der Schule und für die Schule ausgesprochene Werthbestimmung der einzelnen Schüler darbietet, aufgestellt werden, so kann es überhaupt nur drei verschiedene Factoren geben, auf welche im Interesse der Schule zurückgegangen werden könnte: die Fähigkeiten, der Fleiß und die allgemeine sittliche Haltung des Schülers. Es wäre nun denkbar, daß entweder einer dieser Factoren das richtige Princip der Location enthalte, oder daß dasselbe in der Combination gewißer Factoren gegeben sei. Auch das im Vorhergehenden aus dem Zwecke des Unterrichtes hergeleitete Princip der Rangordnung ist eine der hier möglichen Combinationen. Denn wenn die Schüler nach ihrer im Unterrichte bewiesenen Tüchtigkeit, oder was dasselbe ist, nach ihren Kenntnissen, d. h. nach dem Umfange ihres Wissens und nach der Sicherheit in der Anwendung desselben (dem Können) geordnet werden, so ist klar, daß diese Tüchtigkeit immer ein Product der Fähigkeiten und des Fleißes ist, und in diesem Sinne ist dann auch Geschicklichkeit zu fassen. Die von den Gegnern bestrittene Behauptung ist also diese, daß lediglich in dieser Combination der Maßstab gegeben sei, nach welchem die Schüler in der Schule im Interesse ihrer intellectuellen und ohne Schaden für ihre sittliche Entwicklung gemessen werden können. Prüfen wir die entgegenstehenden Möglichkeiten. Nach den Fähigkeiten allein die Schüler zu setzen, hat noch niemand vorgeschlagen, und zwar aus dem Grunde, weil es einfach unmöglich ist. Wer will sie denn richtig abmessen? Wie mannigfaltig sind nicht die Gaben des Geistes, wie individuell gefärbt und verschieden! Wer will sie in eine richtige Scala bringen oder vielmehr, wer wird so vermessen sein wollen, einen solchen Unterschied in der Werthschätzung derjenigen Fähigkeiten machen zu wollen, die alle mit ihren Wurzeln gleich tief in das Wesen des Geistes hinabreichen und die darum alle gleich gut sind? — Wer soll denn oben an sitzen, der ein gutes Gedächtnis oder der einen hellen Verstand hat, der mehr Scharfsinn oder mehr Tiefsinn entwickelt, da doch für die Wissenschaft alle diese Gaben gleichen Werth haben? Für das Verschiedenartige giebt es eben kein gemeinschaftliches Maß. Dazu kommt noch, daß die verschiedenen Gaben auch wieder in verschiedenem Grade vorhanden sind, und daß es unendlich schwer, wenn nicht unmöglich ist, der individuellen Unterscheidung hier gerecht zu werden. Für die sittliche Entwicklung aber würde eine Rangordnung der Art entschieden schädlich sein. Es fehlt ihr jenes Correctiv, welches darin liegt, daß nach der Erfahrung der Schule und des Lebens, die Treue in der Anwendung der Gaben Größeres wirkt, als das bloße Talent, wie bedeutend es auch sei. Es wird nicht nöthig sein, die sittliche Wirkung einer solchen Location ausführlicher darzustellen, welche, da das Kind nun einmal die Rangordnung als eine Werthbestimmung der Einzelnen ansieht, den Talentvolleren zur Anmaßung auffordert und dem Geringbegabten für alle Zeit die Hoffnung, weiter zu kommen, abschneidet. Auch für die Unterrichtszwecke hätte diese Location keine Bedeutung. An die Anlagen der Schüler braucht der Lehrer nicht erinnert zu werden, sie gerade geben sich von selbst in jedem Augenblicke kund. Eine Rangordnung nach dem Fleiße allein würde ebenso undenkbar sein. Die eigentlich sittliche Potenz, der Grad der sittlichen Anstrengung,

welche im Fleiße des Schülers wirksam ist, entzieht sich der Beurtheilung oft ebenso sehr, namentlich im einzelnen Falle, als irgend ein andrer Factor seines Seelenlebens, noch mehr die ethischen Motive des Fleißes. Die Schule hat es immer mit der Leistung zu thun und in der Leistung spielt immer die Anlage eine Rolle. Es giebt keinen Destillirkolben, durch den die sittliche Kraft rein ausgeschieden und frei von allen Mischungen mit andern Potenzen hergestellt werden könnte. Die Fehlgriffe des Urtheils sind also unvermeidlich, sie sind für den Schüler um so deprimirender, je willkürlicher sie erscheinen und je besser er sich seines wirklichen Strebens bewußt ist. Und damit berühren wir den sittlich tiefsten Schaden, den eine solche Location anrichten müßte. Kaum könnte irgend ein Verfahren erdacht werden, welches so sicher zur Vernichtung des wahren Fleißes führen müßte, als dieses. Denn da nicht mehr der objective Werth der Leistung über den Grad des Fleißes entschiede, sondern irgend welche Merkmale an der Leistung, die gerade der Lehrer als solche anzusehen und zu bezeichnen gewohnt wäre, so würde der Schüler sehr bald diese, immer doch auf dem Gebiete der Aeußerlichkeit liegenden Kennzeichen herausfinden und sein ganzes Streben darauf richten, nur sie zu erzielen. Mit diesem von außen kommenden Antriebe auf eine gewiße Art des Thuns muß aber der Schüler immer mehr dem lebendigen und ausdauernden Interesse an der Sache selbst entfremdet werden, in welchem der echte Fleiß wurzelt. Auch gäbe eine solche Location, wenn sie möglich wäre, kein Bild der Unterrichtsaufgabe, und sehr treffend sagt Völter (a. a. O. S. 188) über den Gedanken, die Fähigkeiten allein, oder den Fleiß allein zum Maßstabe der Schüler zu machen, daß in beiden Fällen die Schüler nur nach dem gemessen würden, was ihnen unter einer gewißen Bedingung möglich wäre, nämlich das eine mal unter der Bedingung des zu den Fähigkeiten hinzutretenden Fleißes, das andere mal unter der Bedingung der zum Fleiße hinzukommenden Fähigkeiten. Das Verfehlteste von allem wäre indessen die Location nach dem sittlichen Wohlverhalten allein. Nicht nur darum, weil, wie Gräfe (die deutsche Volksschule ꝛc. I 320) hervorhebt, der sittliche Stolz, der dadurch angeregt würde, ein größeres Uebel wäre, als jeder andre Stolz, sondern noch mehr darum, weil durch diese Behandlung der Sache nothwendig Lüge und Heuchelei hervorgerufen würde. Denn das, was wir in der Schule sittliches Wohlverhalten, gutes Betragen ꝛc. nennen, ist noch immer etwas andres, als die sittliche Gesinnung, die eigentlich der Beurtheilung des sittlichen Werthes zu Grunde liegt. Die Schule kann der freien Entwicklung dieser Gesinnung einen viel zu geringen Spielraum lassen, sie muß das Gesetz ihrer eigenen Lebensordnungen viel zu bestimmt zum Maßstabe der Schülertugend machen, als daß sie nicht dieser Tugend den Stempel einer gewißen Legalität aufdrücken und in dem Urtheile über den sittlichen Werth der Einzelnen oft fehlgreifen sollte. Träfe sie zufällig so ziemlich das Richtige, so könnte sie, da sie den Schüler daran gewöhnte, Legalität für Tugend zu nehmen, nur jene trotzige Selbstgerechtigkeit erziehen, deren Auge erblindet ist für den Defect des reinen Sinnes und der rechten Liebe, und die in der äußern Anerkennung den Beweis ihrer sittlichen Unfehlbarkeit sieht. Aber sie wird das Richtige selten treffen, ja, was der Verstand der Verständigen hier nicht sieht, wird sehr oft das kindliche Gemüth in seiner Einfalt besser als der Lehrer erkennen und die offenbaren Fehlgriffe desselben werden in den Augen der Schüler, die sich unter einander besser kennen, zu ebenso vielen Beweisen seiner Kurzsichtigkeit werden. So wird seine Auctorität innerlich zerstört. Und mit Recht; denn der sittlich gebildete Lehrer sollte gelernt haben, sich zu beugen vor dem, der Herzen und Nieren erforschet. Bedenkt man, wie willkürlich eine solche Location sich gestalten müßte und wie dieselbe den nächsten Zweck der Schule, den Unterricht, gänzlich bei Seite liegen läßt, so kann man sich darüber wundern, daß sich ein Lehrer für dieses Princip der Rangordnung jemals hat entscheiden können, wie dies z. B. in der „Allg. Schulzeitung“ 1830 S. 540 geschehen ist. Die Gründe,

welche für die Sache angeführt werden, sind freilich schwach genug und haben in demselben Jahrgange (S. 721 f.) ihre vollständige Widerlegung gefunden.

Da es nun unmöglich ist, auf eine vereinzelte Qualität der Schüler eine gerechte, für Lehrer und Schüler nützliche Rangordnung zu bauen, so wurde es mit der Vereinigung mehrerer Factoren versucht. Der Billigkeit scheint es zu entsprechen, alle drei hier in Betracht kommenden Factoren zusammen zu nehmen. Das ist der am häufigsten vorkommende Vorschlag. Schon in den Rochowschen Schulen wurde, wie Riemann („Beschreibung der von Rochowschen Lehrart in Volksschulen." 1809. S. 275) berichtet, auf eine solche Combination hingearbeitet. Dem bedenklichen Umstande, daß doch hier Factoren von disparater Natur und von verschiedenem sittlichen Werthe neben einander gestellt werden, soll dadurch begegnet werden, daß dem Fleiße und dem guten Betragen eine höhere Geltung als den Anlagen beigelegt wird. Natürlich muß dies auf irgend einen Zahlenausdruck gebracht werden, was aber unmöglich ist, weil es dem Wesen der Sache absolut widerspricht. Damit ist der Willkür wiederum die Thüre geöffnet. Von der andern Unmöglichkeit, den sittlichen Gesammtwerth eines Menschen, zumal eines Kindes, genau zu bestimmen, von den Gefahren für die Eitelkeit der einen und die Verzagtheit der andern, die sich nothwendig an ein Verfahren knüpfen, welches den einen nach allen Seiten seines Wesens erhebt und den andern ebenso allgemein herabsetzt, und welches der Selbsterhebung und der Beschämung kein sittliches Gegengewicht zur Seite stellt, von alle dem wird nach dem Vorausgeschickten nicht mehr zu reden sein. Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 101) fühlt die Unmöglichkeit, aus Werthbestimmungen von verschiedener Art ein Resultat zu ziehen, und schlägt darum eine zwiefache Eintheilung der Classe vor, eine ideale nach dem sittlichen Werthe der Kinder, welche dieselben in gewiße Ordnungen einreiht, ohne dadurch den Platz in der Classe zu bestimmen, und eine reale, nach gewißen Fähigkeiten und Geschicklichkeiten; aber jene idealen Abtheilungen sind überflüßig und schädlich, diese realen ungenau. In der ganzen Besprechung dieser Angelegenheit giebt sich viele Unklarheit kund; so, wenn Denzel nach Geschicklichkeit, Fleiß und Wohlverhalten ordnen will, so, wenn Hergang (Päd. Realencyklopädie I, 414) Fortschritte, Fleiß und Betragen berücksichtigt wissen will, da die Fortschritte und die Geschicklichkeit immer auch vom Fleiße abhängig sind, so, wenn Nebe (Schullehrerberuf S. 331 f.) vom Verdienste und Fleiße ausgeht, als ob der Schüler als solcher noch ein anderes Verdienst als den Fleiß haben könnte (vgl. d. Art. Fleiß). Es war ein sehr ehrenwerthes Gefühl, welches immer wieder den allgemein sittlichen Factor in der Schule betont sehen wollte; es war aber eine unklare Forderung, daß dies gerade in der Rangordnung geschehen müße, da gerade auf diese Weise der schwerste sittliche Schaden herbeigeführt werden muß. Es wird niemand daran denken, daß die Schule diesen wichtigen Factor übersehen dürfe, und sie hat mannigfache Mittel, auf ihn zu wirken. Der Gedanke, daß die Schule ein Urtheil über den ganzen Menschen, über die Gesammthaltung des Schülers nach allen Seiten hin festzustellen habe, führt nicht zur Rangordnung, sondern zum Schulzeugnis. Dieses kann die Factoren trennen, kann jedem derselben gerecht werden. Während das Schulzeugnis über eine lange Reihe von Erfahrungen berichtet, will die Rangordnung den gegenwärtigen Standpunct des Schülers charakterisiren, während das Schulzeugnis dem Schüler und den Eltern Gelegenheit geben will, sich ein Urtheil über die allseitige Stellung des Einzelnen zur Schule zu bilden, will die Rangordnung lediglich dem Unterrichte dienen und ebenso sehr den Lehrer als den Schüler darüber belehren, in wie weit der Zweck des Unterrichts an dem Einzelnen erreicht sei.

Von den möglichen Combinationen zweier Factoren fällt die Vereinigung der Fähigkeiten mit dem Betragen, sowie die des Fleißes mit dem Betragen schon darum fort, und beide sind niemals versucht worden, weil es, wie schon gesagt ist, kein Mittel giebt, die Leistungen, in denen Fleiß und Anlagen einander immer durchdringen, so zu

zerlegen, daß ein ganz adäquates Urtheil über einen der beiden einzelnen Factoren ausgesprochen werden könnte. Es bleibt daher nur noch übrig, den Fleiß und die Fähigkeiten, wie sich dieselben eben in den Leistungen offenbaren, zum Principe der Location zu machen. Und hier haben wir es allein mit einem wirklichen und mit einem objectiven Maßstabe zu thun. Der Schüler ist es überall selbst, der sich den Platz giebt, und die Gefahr, daß der Lehrer nach falschen Voraussetzungen urtheile, ist beseitigt. So wird die Rangordnung eine gerechte, weil nur das in die Rechnung gezogen wird, was der Beurtheilung zugänglich ist. Während alle andern Locationsprincipe, wie nachgewiesen, die Zwecke des Unterrichts zur Nebensache machen, tritt dieses ebenso ganz und gar in den Dienst derselben, wie es aus dem Unterrichte selbst hervorgegangen ist; während alle andern zu einem offenbaren sittlichen Nachtheil ausschlagen müßen, trägt dieses die Mittel in sich, die Auswüchse des Ehrtriebes, die freilich überall, wo eine Rangordnung unter Menschen besteht, möglich sind, abzuschneiden. Daß diese Rangordnung das Urtheil über den sittlichen Gesammtwerth des Schülers hier ganz auf sich beruhen läßt, daß sie den unendlichen Factor nicht zu einem endlichen herabzusetzen unternimmt, das gerade ist ihre Wahrheit, das ist das Sittliche derselben. Sie proclamirt keine Allwissenheit, die in den Augen der Schüler zum Gespötte werden muß, und macht keinen Hehl daraus, daß sie den sittlichen Kern des Menschen gar nicht zu treffen vermöge. Gerade dadurch bietet sie hundertfältige Gelegenheit, den einen zu demüthigen, den andern zu erheben, wie es einem jeden gut und nöthig ist, indem sie Raum läßt für eine andre, hier noch nicht in die Rechnung gezogene Schätzung der Persönlichkeit. Und weil sie klar und bündig scheidet zwischen dem verborgenen Menschen, den Gott richtet, und dem vor aller Augen offenbar gewordenen Geschicke für die Aufgaben der äußern Lebenszwecke; so verleiht sie der Schule einen für das ganze Erdenleben sehr wichtigen propädeutischen Charakter, den Palmer (a. a. O. 132 f.) vortrefflich bezeichnet hat. Denn was im bürgerlichen und Staatsleben die Verschiedenheit der äußern Lebensstellung, des Ranges, des Einflusses und der persönlichen Geltung der Einzelnen hervorruft, das ist ja auch nicht von dem Gesammtwerthe des innern Menschen, sondern von jener Brauchbarkeit für die bestimmten äußern Lebenszwecke abhängig, zu welcher Talent und Strebsamkeit den Menschen führen. An diese göttliche Ordnung, die unser ganzes Erdenleben durchdringt und aus welcher offenbar eine Fülle eigenthümlicher Lebensführungen hervorgeht, wird sich die Schule um so mehr anzuschließen haben, als der Mensch nicht frühe genug dazu angeleitet werden kann, den realen Werth gediegener Kenntnisse einzusehen und sich demjenigen neidlos unterzuordnen, dem er größere Tüchtigkeit zugestehen muß. Die Gefahr, daß viele, denen es wohl gelingt, zum Ehrgeiz angetrieben werden könnten, und daß andere, denen es nicht gelingen will, kleinmüthig werden, muß im allgemeinen zugestanden werden. Diese Versuchungen sind allerdings vorhanden, wie denn jeder sittlich bildende Weg zwischen Versuchungen sich hinzieht, aber sie sind zu offenbar, als daß die Schule sie ignoriren könnte, und wo sie eintreten, da hat die Schule mancherlei Mittel, ihre Macht zu brechen. Insbesondere ist nicht abzusehen, wie der tüchtigere Schüler, der in die höheren Plätze einrückt, dazu kommen sollte, diese Werthschätzung seiner Person sofort für eine Schätzung seines ganzen innern Menschen zu nehmen. Dazu ist diese Rangordnung viel zu verständlich, und wenn die Lehrer es versäumen könnten, in einem solchen Falle das nöthige Gegengewicht wirken zu lassen, so würden es unfehlbar die Schüler thun. Es ist nicht gerade etwas so seltenes, daß ein minderbegabter Schüler, der sich kaum über die untersten Plätze erhebt, doch das Vertrauen und die Theilnahme der Classe in hohem Grade genießt, und daß diese Beweise der Achtung dem geradezu versagt werden, der seine guten Leistungen durch Charakterfehler in Schatten stellt. Durch ihre Gerechtigkeit schneidet diese Rangordnung auch zwischen Lehrern und Schülern den ganzen erbärmlichen Kleinhandel mit persönlicher Gunst und alle Buhlerei um dieselbe ab, und macht

das reine Gold echter Liebe zu einer Waare, die ehrlich geboten und gesucht wird. Diese echte Liebe wird es den Schülern der obern Plätze mit ganzem Ernste nahe zu legen wissen, daß von dem, dem viel gegeben ist, auch viel gefordert werde, wird sich aber auch mit den schwächern Schülern über die kleinen Siege, welche die Treue errungen hat, um so herzlicher zu freuen wissen. So bietet diese Rangordnung mehr, als jede andre, die Gewähr, daß die Entfaltung des Ehrtriebes eine gesunde bleibe.

Die Einwürfe gegen die Location, welche von der praktischen Ausführung der Sache ausgehen, lenken zunächst unsere Aufmerksamkeit auf diese selbst.

Bei Beantwortung der Frage, auf welche Weise die Rangordnung gehandhabt werden müße, kann immer nur wiederum vom Unterrichte selbst ausgegangen werden. Wird die Location aber im Interesse des Unterrichts empfohlen und soll sie ganz in den Dienst desselben treten, so darf sie die Voraussetzungen, auf denen der Unterricht überhaupt beruht, nicht aufheben und muß sich dem Zwecke der Schule überhaupt so enge wie möglich anschließen.

Die Frage, ob die Location nach den einzelnen Fächern eine verschiedene, oder nach einem Gesammtresultate aller Fächer für alle Unterrichtsgegenstände eine gemeinsame sein müße, führt auf die allgemeinere Frage zurück, ob die Pflege einzelner Anlagen oder die allgemeine Ausbildung aller der wichtigere Zweck der Schule sei. Nun liegt es aber im Begriffe der Schulbildung im Gegensatze gegen die später zu suchende Berufsbildung, daß ein möglichst gleichmäßiger Fortschritt in allen Unterrichtsgegenständen von demjenigen Schüler verlangt werden muß, dem die Schule dereinst diejenige Reife zusprechen soll, welche er hier erlangen konnte. Die Schule kann nicht darauf ausgehen wollen, specielle Virtuosität in irgend einem Unterrichtsfache auszubilden. Die Lehrgegenstände, welche sie treibt, sind, je nach der Gattung der Schule, aus sachlichen und psychologischen Gründen gewählt und werden als nothwendige angesehen, wenn die Grundanlagen des Schülers eine den Forderungen seines zukünftigen Berufes entsprechende Ausbildung erhalten sollen. In dem Maße, in welchem die Schulen der Gegenwart sich dem Classenlehrsysteme zu- und dem Fachlehrsysteme abgewendet haben, haben sie auch einen Accent auf die von ihnen gebotene allgemeine Bildung gelegt. Soll daher die Location dem Zwecke des Unterrichtes dienen, so muß sie auf Grund eines Gesammturtheils über den Fortschritt in allen Lehrgegenständen eingerichtet werden, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß denjenigen Unterrichtsgegenständen, denen nach der Gattung der Schule ein besonderes Gewicht eingeräumt werden muß, auch ein verhältnismäßig größerer Einfluß auf die Rangordnung zugestanden werden darf. Die Universallocation giebt ein Urtheil über den allgemeinen Standpunct des Schülers. Zwar nimmt dieser, wie Völter sagt, nach ihr nicht den mathematisch richtigen Punct in den einzelnen Fächern ein, an den er gehörte, aber er wird, da ausgezeichnete Begabung für ein einzelnes Fach neben geringer Befähigung für die übrigen zu den Seltenheiten gehört, doch immer in diejenige Gruppe von Schülern gestellt sein, in welche er gehört. Darauf kommt es denn auch zunächst an, denn für die Zwecke des Unterrichts ist es wichtig, daß die gleichartigen Schüler vereinigt sind. Eine solche Rangordnung mit ihren geringen Abweichungen von der idealen Richtigkeit stellt, weil alle Schüler einem gleichen Verfahren unterworfen werden, die Gerechtigkeit gegen den Einzelnen wieder her und giebt in ähnlicher Weise ein richtiges Bild von der ganzen Classe, wie die mittlere Temperatur der Stimmung eines Claviers alle Intervalle auf das möglichst richtige Verhältnis zu einander zurückführt. Ja selbst in dem Falle, daß eine außergewöhnliche besondere Begabung oder ein außergewöhnlicher specieller Mangel derselben den Platz des Schülers für den betreffenden Lehrgegenstand zu einem auffallend unrichtigen machen sollte, müßte doch eben dieses abnorme Verhältnis die Aufmerksamkeit auf ihn lenken. Ueberhaupt ist es ein Vorzug der Universallocation, daß sie allen Lehrern ein richtiges Bild von dem allgemeinen Standpuncte des Schülers darbietet und dadurch eine gemeinsame Ein-

wirkung auf ihn möglich macht. Die Location nach einzelnen Fächern entbehrt dieses Vortheils und verhindert es, daß der Schüler von allen Lehrern richtig erkannt werde. Außerdem ist sie ein wahres Kreuz für das Schulleben. Denn da sie es nöthig macht, daß die Schüler mit jeder Lehrstunde ihre Plätze vertauschen, so bringt sie eine Beweglichkeit und Unruhe in die Schule, die nach vielen Seiten hin störend wirkt. Die mehr künstliche Weise, in welcher sie zuweilen vorgenommen wird, daß nämlich die Plätze in allen Lehrgegenständen gleichmäßig, aber für eine gewiße Zeit nach einem gewißen Objecte bestimmt werden, und daß nach Ablauf dieser Zeit ein anderes Fach das maßgebende für alle Stunden wird, hebt auch noch den Vortheil auf, den jenes erste Verfahren darbietet. Bei jenem Verfahren hat doch jeder Lehrer für seinen Gegenstand das richtige Bild der Classe, bei diesem bietet die Classe in allen Objecten außer dem einen, nach dem gerade gesetzt wird, ein falsches Bild, und zwar ebenso ein falsches Bild von der allgemeinen, als von der besondern Tüchtigkeit der Schüler. Zugleich bringt dieses Verfahren die Unruhe, die es beseitigen will, auf andere und gefährlichere Art wieder mit sich. Denn wenn es auch das äußerliche Geräusch bei dem Wechsel der Plätze aufhebt, so verändert es doch für die Lehrstunde selbst, soll wirklich jeder Lehrgegenstand zu seinem Rechte kommen, so oft das Bild der Classe, daß der Lehrer immer aufs neue und eben immer wieder durch ein falsches Bild in seiner Anschauung von der Classe gestört wird. Das Gefährlichste von allem ist, daß nach irgend einem Lehrgegenstande, der die Ausführung der Location besonders leicht macht, wie z. B. nach der Orthographie oder dem Rechnen oder den fremden Sprachen, die Plätze für alle Stunden bestimmt werden, und selbst dort, wo nur ein Lehrer die sämmtlichen Unterrichtsgegenstände vertritt, muß der zwiefache Nachtheil eintreten, daß die Schüler nicht nur vom Lehrer falsch beurtheilt werden, sondern daß sie selbst auf eine unreife und gefährliche Weise zwischen solchen Lehrobjecten, auf welche ein Gewicht zu legen sei, und solchen, auf welche es nicht weiter ankomme, unterscheiden lernen. Allen Arten der Particularlocation ist übrigens der Vorwurf zu machen, daß sie durch den häufigen Wechsel der Plätze den Locus als solchen zu stark und doch nicht in der rechten Weise betonen, das Bewußtsein des Schülers über sich selbst verdunkeln und in das ganze Leben der Schule eine innere Unruhe und Zerfahrenheit bringen, die dem Unterrichte durchaus schädlich sein muß.

Die völlige Ausartung dieser Richtung ist das sogenannte Certiren oder Stechen, welches in früherer Zeit sehr beliebt war, gegenwärtig aber überall, wo die Schulen von einem tieferen Ernste getragen sind, in Miscredit gekommen ist. Bleibt der Schüler auf eine an ihn gerichtete Frage die Antwort schuldig, und ist der nächst unter ihm sitzende Schüler im Stande, sie sofort zu beantworten, so tritt der augenblickliche Wechsel des Platzes, jenem zur Strafe, diesem zur Belohnung, ein. Weiß eine ganze Reihe von Schülern die Antwort nicht zu geben, so rückt der Glückliche, der sie endlich bringt, über die ganze Reihe hinauf. Da bei diesem Verfahren stets eine bedeutende Aufregung der Schüler eintritt, so wird dasselbe von manchen als ein sehr wirksames Mittel, die Theilnahme am Unterrichte zu beleben, angesehen und in allen Lehrgegenständen und für alle Operationen des Unterrichts angewendet. Zugleich gelten die durch das Certiren gewonnenen Plätze für eine fortdauernde Berichtigung der Rangordnung und werden so lange behauptet, bis eine neue Revolution alles bisher Bestandene über den Haufen wirft, wobei es denn an Thränen und Niedergeschlagenheit, an den Aeußerungen des Triumphes und der stillen Schadenfreude nicht fehlt. Da hier nun einmal äußere Unruhe für innere Lebendigkeit genommen wird, so geschieht es nicht selten, daß man die gewöhnliche Art verläßt und allerlei Verschärfungen des Verfahrens einführt. Dahin gehört diejenige geradezu gemüthlose und grausame Weise, bei welcher an den Schüler A, der bereits unter B herabgerückt ist, so lange immer neue Fragen gerichtet und die Schüler C, D, E, F, G 2c. immer wieder über ihn gesetzt werden, bis er endlich durch eine richtige Antwort sich von der Tortur

befreit, wobei es denn vorkommen kann, daß der Primus in die untersten Bänke herabsinkt. Zu erwähnen ist hier auch das an Gedankenlosigkeit grenzende Verfahren, welches unter dem Namen „Angreifen" in einigen Schulen existirt. Es ist jeder Schüler befugt, eine beliebige Frage an irgend einen beliebigen über ihm sitzenden Schüler zu richten, und falls dieser sie nicht beantworten kann, sofort den Locus desselben gegen den seinigen zu vertauschen. Der Erfolg eines solchen Angriffs ist selten zweifelhaft. Hat sich der Knabe vorher irgend einen minutiösen und selten vorkommenden Fall zurechtgelegt, so darf er ziemlich gewiß sein, nicht vergeblich anzugreifen. Hervorgegangen ist diese Sitte aus einem Verfahren, welches Nagel (Reise-Erfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland, 1844. S. 60) erwähnt und in der königlichen Realschule zu Berlin im J. 1842 vorfand. Der Lehrer unterbrach, um die Aufmerksamkeit zu controliren, seinen Vortrag durch eine Frage an einen Schüler der untern Bänke; der Gefragte wiederholte die Frage und rief einen über ihm sitzenden Schüler zur Beantwortung auf. Konnte dieser die Frage beantworten, so war die Sache abgemacht, vermochte er es nicht und vermochte der untere Schüler die richtige Antwort zu geben, so vertauschten beide die Plätze. Daß die musterhafte Aufmerksamkeit, welche Nagel in jener Anstalt vorfand, lediglich auf dieser Einrichtung beruhte, ist nicht zu glauben, wie sie denn selbst nicht mehr besteht, sich also auch nicht bewährt haben muß. Von allen diesen Arten des Certirens gilt, was Bormann (Unterrichtskunde I, 9) bemerkt, daß der innere Werth des Unterrichts immer in Frage zu stellen ist, wo solche äußere Hülfsmittel gesucht werden. Aber noch mehr muß behauptet werden. Offenbar stehen alle diese Arten des Certirens im Widerspruche mit der ersten Bedingung eines förderlichen Unterrichts. Dieser erheischt, vornehmlich wo er rein entwickelnd ist, äußere und innere Ruhe der Schüler, eine Stille des Gemüthes, eine Sammlung des ganzen innern Menschen, deren tiefster Grund das I n t e r e s s e am Gegenstande ist, denn psychologisch angesehen, ist Aufmerksamkeit die Concentration des Bewußtseins auf einen Punct. Kann irgend etwas die ohnehin starke Oscillation des jugendlichen Bewußtseins vermehren und so den Schüler von der Sache selbst ablenken, so ist dies die Erregung des Gefühls, der Leidenschaft, der Selbstsucht. Es ist ganz widersinnig, die Aufmerksamkeit durch die Furcht vor Beschämung oder durch die Begierde des Ruhmes erzeugen zu wollen, weil jede stärkere Bewegung des Gemüthes die Klarheit des intellectuellen Actes trüben muß. Freilich ist bei der rechten Aufmerksamkeit auch der Wille, auch das Gemüth thätig, aber eben nur so, daß sie a u f g e h e n in dem durch den Unterricht erweckten I n t e r e s s e an der Sache. Denn wenn der Unterricht der rechte ist, so zündet der erleuchtende Strahl, den er in das Bewußtsein der Schüler wirft, eben zugleich im Herzen die stille Flamme der Begeisterung und gewinnt sich so auch die freie Hingebung des Willens. Eine Aufmerksamkeit, die sich neben dem Gegenstande des Vortrags auch noch mit dem eignen Zustande, mit Befürchtungen und Hoffnungen der Eigenliebe beschäftigt, ist eben eine g e t h e i l t e und darum k e i n e. Nur in der freien geistigen Hingebung des Schülers an die Sache ist jene „innere Lebendigkeit" zu suchen, welche die schönste und edelste Belohnung des Lehrenden ausmacht. Aber wo sie versagt wird, da wird sie niemals durch Erregung der Leidenschaft ersetzt werden. Nur der Schein der Bewegung kann hervorgerufen werden, und mit jedem Schritte, den der Lehrer auf diesem trostlosen Wege weiter geht, entfernt er sich weiter von der Lösung seiner Aufgabe. Darum preisen allezeit nur schwache Lehrer das Certiren als ein Mittel der Belebung und darum, weil schließlich das gewünschte Resultat doch nicht erreicht wird, liegt es so nahe, dieses Verfahren immer mehr zu verschärfen, d. h. es mit dem Zwecke des Unterrichts in immer stärkeren Widerspruch zu setzen. Wie unpsychologisch es aber auch sei, es ist noch verwerflicher aus sittlichen Gründen. Denn was jemals der Rangordnung nach Kenntnissen zum Vorwurf gemacht worden ist, daß sie den Ehrgeiz wecke und das E h r g e f ü h l d e s S c h ü l e r s i n e i n e f a l s c h e B a h n lenke,

das muß von einem solchen Verfahren im vollsten Sinne zugegeben werden. Niemals würden gegen eine verständige Rangordnung der Schüler so vielseitige und ernste Bedenken ausgesprochen worden sein, wenn nicht der mannigfaltige und weitverbreitete Misbrauch in der Handhabung der Sache jenen Bedenken zu Grunde gelegen hätte. Denn eine unzartere und frivolere Behandlung des Ehrgefühls kann es ja nicht geben, als diese unausgesetzte Appellation an dasselbe. Was die Rangordnung nie sein will, eine Belohnung oder Bestrafung des Kindes, das wird beim Certiren zum offenbaren Princip des Unterrichts gemacht. Ist es dann nicht natürlich und nothwendig, daß ein Knabe, der so unabläßig an seinen Platz erinnert wird, diesen zuletzt zum Gegenstande seiner beständigen Sorge und zum letzten Endzweck aller seiner Thätigkeit macht? Nägelsbach (Gymnasialpädagogik S. 56) hat sehr treffend das Verderben geschildert, welches der gestachelte Ehrgeiz in der Seele des Schülers hervorruft, namentlich den Irrthum aufgedeckt, als ob der Ehrgeiz ein wirkliches Lernen erzeuge, und hat die Caricatur des Fleißes gezeichnet, welche aus diesem gestachelten Egoismus erzeugt wird. Aber auch getödtet kann der Ehrtrieb des Schülers durch ein solches Verfahren werden, denn da es nicht ausbleiben kann, daß die augenscheinliche Ungerechtigkeit, welche das Certiren immerdar begleitet, auch dem Auge des Schülers klar werden muß, so ist es nicht zu verwundern, wenn er zuletzt völlig abgestumpft und gleichgültig gegen Beschämungen dieser Art wird, eine Wirkung, die sich dann leicht auch auf andre Gebiete des Schullebens überträgt. Auch dem Lehrer selbst muß der klare und geordnete Faden des Unterrichts bei solcher dauernden Störung sich verwirren. Die bekannte Anekdote von Kants Zerstreutheit im Collegium, als ein Student sich endlich einen Knopf annähen ließ, auf dessen leere Stelle der Philosoph bisher sein äußeres Augenmerk im Vortrage gerichtet hatte, zeigt, wie auch dem Unterrichtenden die Ruhe der äußern Umgebungen eine Unterstützung der innern Stetigkeit seiner Gedankenbewegung gewähren muß. Kann sich dagegen ein Lehrer in jener Sphäre der Unruhe für die Dauer wohlgefallen, so dürfte er schwerlich von dem innersten Wesen des Unterrichts eine Erfahrung haben. Aber auch die Ungerechtigkeit, die sich so oft an das Certiren anschließt, dieses ungleiche Maß, mit dem gemessen wird, diese rohe Gleichstellung des Unbedeutenden und des Bedeutenden, diese herzlose Verachtung der Seelenangst, in welcher der befangene, durch die Angst um seinen Platz und seine Ehre innerlich erregte Schüler seine gedankenlose Antwort herausstößt, alles dies kann nur zur Verachtung des Lehrers und der Schule überhaupt führen, und muß die zarten Wurzeln der Pietät für immer absterben lassen. Gehen nun manche Lehrer so weit, daß sie auch sittliche Vergehungen, Unaufmerksamkeit, Plauderhaftigkeit &c. durch sofortiges Heruntersetzen des Schülers bestrafen, so zeigen sie, daß sie eben von der eigentlichen Bedeutung der Rangordnung und von der Gefährlichkeit ihres Beginnens keine Ahnung haben. In C. hat es noch vor etwa zwei Decennien einen Professor gegeben, der sogar im G e b e t e certiren und w ä h r e n d d e s s e l b e n die Unaufmerksamen herunterrücken ließ! Noch verdient ein fast unbegreiflicher Misbrauch, der sich in nicht wenigen Schulen eingeschlichen hat, erwähnt zu werden. Er besteht darin, daß jeder Schüler, welcher auch nur einen Tag lang die Schule versäumt hat, bei seiner Rückkehr in die Classe an den untersten Platz gewiesen wird. Daß auf solche Weise dem unregelmäßigen Schulbesuche bei der Mehrzahl der Schüler sehr energisch entgegengewirkt wird, liegt wohl auf der Hand, ebensosehr aber auch, daß durch diese Härte großes Unheil angerichtet werden kann, da ein eifriger Schüler sich lieber krank zur Schule schleppen, als seinen Locus aufgeben wird, daß ferner gerade die besten Schüler auf diese Weise am empfindlichsten gestraft werden und daß schließlich ein solches Verfahren weder mit der Billigkeit noch mit dem eigentlichen Zwecke der Rangordnung übereinstimmt. Weil ein Knabe einige Stunden versäumt hat, ist er noch nicht untüchtiger geworden, als alle seine Hintermänner, und selbst, wenn er es durch längere Versäumnis geworden wäre, so dürfte er gerechter Weise erst infolge seiner

mangelhaften Leistungen herabgesetzt werden. Wie soll denn der Schüler an ein Walten sittlicher Principien in der Schule und im Leben glauben lernen, wenn sein gutes Recht auf so willkürliche Weise verletzt wird? Nicht zu verwechseln ist damit der hier und da übliche Gebrauch, daß Zuspätkommende sich zuunterst setzen. Auch dies ist keine Strafe und, wo sie als solche behandelt wird, eben eine unpassende, sondern eine Einrichtung im Interesse des Unterrichts, welche die Störung desselben auf das niedrigste Maß herabsetzt. Nach der Stunde rückt der Schüler in seinen eigentlichen Platz ein.

Wenn manche, wie z. B. Rebe (Schullehrerberuf 381) das Certiren auf gewiße Unterrichtsgegenstände, wie auf die Wiederholung in den historischen Disciplinen, auf das Kopfrechnen, auf das cursorische Lesen &c. beschränken und dadurch die didaktisch und sittlich schädlichen Wirkungen desselben abschneiden wollen, so liegt darin wohl eine gewiße Wahrheit, aber eben auch nur eine solche. Allerdings widerspricht die äußere und innere Unruhe des Certirens vornehmlich dem entwickelnden Unterrichte. Wo der Unterricht mehr auf Befestigung und Einübung des bereits Erkannten und Verstandenen ausgeht, wo also mehr das Gedächtnis als die Arbeit des Denkens in Anspruch genommen wird, da ist eine so intensive Concentration des Bewußtseins nicht mehr gefordert, als dort, wo es gilt, das Gesetz einer Erscheinung erst selbst aufzufassen, da wird auch eine gelegentliche Zerstreuung weniger hemmend wirken, weil es nur darauf ankommt, den besondern Fall auf die schon begriffene Formel oder Regel zu beziehen, und weil in dem Allgemeinen schon das Besondere immer enthalten ist. Aber es kann doch auch hier nur von einem Gradunterschiede die Rede sein, und daß die Promptheit der Erinnerung, die Schnelligkeit der Anwendung nicht ebenfalls unter den psychischen Einwirkungen der Furcht &c. leiden sollten, wird niemand behaupten wollen. Dazu kommt ferner der Unterschied der Anlagen, welcher sich auch in diesen Uebungen geltend macht, und der dann veranlaßt, daß gerade die langsamen Köpfe um die Unbefangenheit gebracht werden, in der sie allein im Stande sein würden, die erwünschte Sicherheit zu erlangen. Genug, das Certiren erscheint nach allen Seiten und in allen Formen als eine verderbliche und allen Forderungen des Unterrichts widersprechende Sitte, welche durch das Alter nicht gerechtfertigt wird. Nicht ganz mit Recht wird häufig Quintilian (Inst. I, 2) als Lobredner des Certirens angeführt. Die Sitte, deren er aus seiner Jugend gedenkt, ist offenbar eine monatlich veränderte Rangordnung gewesen. Denn er sagt: Nec de hoc semel decretum erat: tricesimus dies reddebat victo certaminis potestatem. Die ganze Stelle ist mehr eine Lobrede auf die Wirkungen des Ehrgeizes in Schulen, als eine bestimmte Bestätigung, daß schon damals in dem Sinne unserer Tage certirt wurde. Wenn er aber hinzufügt, daß diese Sitte die Knaben kräftiger zum Fleiße getrieben habe, als die Ermahnungen der Lehrer, die Aufsicht der Hofmeister und die Wünsche der Eltern, so dürfte damit deutlich genug bezeichnet sein, wie bedenklich sie vom christlichen Standpuncte aus erscheinen muß. Naiver kann ja der Egoismus des natürlichen Menschen nicht ausgesprochen werden. Und wenn es Schulen gegeben hat, wie die Jesuitenschulen, welche den Ehrgeiz zum Hebel der gesammten Erziehung gemacht haben, so hat die evangelische Pädagogik um so ernster das principiis obsta an diesem Puncte zu beachten. Die Meinungen über die Sache waren immer getheilt. Gräfe (die deutsche Volksschule I, 320) verwirft das Certiren aus dem unhaltbaren Grunde, daß das sittliche Verhalten des Schülers dabei zu wenig berücksichtigt werde, Curtman (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II, 59) empfiehlt es aus bedenklichen Gründen als „nicht übel", weil die kleinen Kinder gern ihre Plätze wechseln. Die rationalistische Schule der deutschen Pädagogik urtheilte milder über die Sache, als die Gegenwart. Zwar erklärt sich Campe (Revis. der Erziehung S. 515) gegen das Certiren, andre nehmen es jedoch leichter. So Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II, 3. Hauptabschnitt § 44), der das Certiren als ein nützliches

Aufregungsmittel betrachtet und die Besorgnis, daß Kinder dadurch eitel gemacht werden können, zu ängstlich findet. Er mag wohl die Ausartung des Verfahrens, die später eingetreten, weder gesehen, noch sich als möglich gedacht haben. Wenigstens hat er das tägliche Certiren nicht im Auge gehabt. Ueberdies tritt uns bei jener älteren Schule eine Auffassung der Sache entgegen, welche allerdings einen pädagogischen und allgemein sittlichen Boden hat. Wie auch Niemeyer (a. a. O.) hofft, die Kinder werden das ganze Verfahren halb als ein Spiel ansehen, in dem man zuweilen auch ohne eigne Schuld ein Unglück haben könne, so betrachtet Denzel (Einleitung &c. II, 100) das Certiren überhaupt nur als ein heitres Spiel, welches gelegentlich die regsamen Kräfte in Bewegung setzen möge. Da er will, daß dieses Spiel nur für die betreffende Stunde daure, daß nach derselben alle diese Rangbestimmungen ihren Werth verlieren sollen, und also das Ganze mit der Location nichts zu thun hat, so kann man dem beistimmen. In diesem Sinne billigt es auch Beneke (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 704). Denn wenn schon der Unterricht eben niemals zum Spiele herabsinken soll, so giebt es doch solche Stunden, in denen alle Wirkung des Unterrichts verloren und aufgehoben scheint. Wenn eine erschlaffende Temperatur die Schüler unlustig macht, wenn geistige Abspannung sich mit Bleigewichten an jeden Versuch des Denkens hängt, wenn vielleicht der Lehrer selbst aus irgend einem Grunde den rechten Ton nicht zu treffen vermag, der Geist und Herz der Schüler wecken sollte, wenn mit einem Wort der Unterricht nicht mehr frischer, lebendiger Unterricht ist; dann mag auch einmal durch ein solches Spiel von außen her die Lebendigkeit in das gelähmte und stagnirende Bewußtsein getrieben werden. Aber eben darum, weil doch dieses Spiel nur noch die Stelle des Unterrichts vertritt, wird es, wie Völter bemerkt (a. a. O. 195), nicht zu oft getrieben werden dürfen, wenn es seine wohlthätige Wirkung nicht verlieren und ausarten soll. Auch Niemeyers Bemerkung, daß das Certiren für größere Schüler immer etwas kindisches behalte, darf nicht übersehen werden. Abgesehen aber von dieser einzigen Anwendung desselben wird alles Certiren, welches mit dem Anspruche, die Rangordnung mitbestimmen zu wollen, auftritt, als ein unsittlicher, unpädagogischer und der Aufgabe alles Unterrichts widersprechender Misbrauch angesehen werden müßen. In Mädchenschulen wird es sich schon aus nahe liegenden Gründen des Anstandes verbieten.

So bleibt denn die Rangordnung, die auf der Universallocation beruht, die einzig gerechtfertigte. Wie oft aber und in welchen Zeitabschnitten soll diese Location vorgenommen werden? Sehr verschieden ist, was an verschiedenen Anstalten Sitte geworden und in einigen Ländern Deutschlands von Seiten der Behörden darüber vorgeschrieben ist. In Betreff der Volksschule schreibt die badische Schulordnung (G.-H. Baden. S.-O. § 21) eine monatliche Location vor, läßt aber auch eine wöchentliche und in der untersten Classe eine noch häufigere (?) zu. Ebenso wird im Amtskalender für die evangelischen Kirchen und Schulen in Württemberg von Süßkind und Werner einer monatlichen Location gedacht, jedoch, wie es scheint, ohne gesetzliche Grundlage. Im Königreich Sachsen (E. V. S.-G. Verordn. § 65) ist eine halbjährliche Location festgesetzt. Ebenso wird in dem „Entwurfe der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich" § 77 f. die Festsetzung der Rangordnung an den Schluß des Semesters gelegt. Die Bestimmungen, welche in Bayern in Betreff der höhern Schulen über die Location bestehen, s. in dem Artikel Bayern S. 453. Wenn sich Kirsch (die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule S. 227) und Palmer (a. a. O. 136) am liebsten für eine halbjährliche Location entscheiden, so schlägt Völter (a. a. O. 196) dagegen eine vierteljährliche vor. Daß eine häufig wiederkehrende Aenderung der Rangordnung schädlich wirken muß, da sie weder ein bedeutendes noch ein sicheres Resultat liefern kann, in den Unterricht aber eine nutzlose Unruhe und mit dieser Unruhe zugleich alle jene sittlichen Gefahren hineinträgt, die nicht ausbleiben können, wenn der Locus unablässig in den Vordergrund gestellt wird, muß durchaus

anerkannt werden. Völter hebt namentlich hervor, was sehr zu berücksichtigen, daß von einer Location zur andern ein gewißer Abschluß des Lernprocesses, der sich nicht bloß im Aufnehmen, sondern auch im Behalten und Verstehen vollzieht, vor sich gehen müße. Da aber die Anlagen der Kinder verschieden sind, da die einen leicht und schnell auffassen, aber auch oft ebenso schnell das Aufgenommene wieder verlieren, die andern aber das schwer und langsam Aufgefaßte desto gründlicher in sich verarbeiten, wenn ihnen nur die nöthige Zeit gelassen wird; so müßen häufige Locationen, weil sie den Lernproceß unterbrechen, unsichere Resultate liefern. Es schließt sich aber das Stadium der innern Entwicklung auch an die unterrichtlich gegliederten Theile des Pensums. Erst wo ein Ganzes im Zusammenhang dargelegt ist, kann sich das Verständnis der Sache vollenden, denn nicht nur das Einzelne bekommt ja oft erst vom Ganzen sein Licht, sondern psychologisch stellt sich die Sache oft auch so, daß das Verständnis des Ganzen sich an einen bestimmten Punct, von dem aus das rechte Licht auf die andern fällt, anschließt. Ueberhaupt ist alles Wachsen, vornehmlich das geistige, ein Proceß, der sich in der Stille und Verborgenheit vollzieht und nicht gestört werden darf, darum die monatlichen und gar wöchentlichen Locationen im allgemeinen gewiß verwerflich. Wenn aber mit der Feststellung der Rangordnung bis zum Ende des Semesters gewartet werden soll, so wird ihr eigentlicher Zweck illusorisch. Sie giebt dann doch weder ein Bild der im Laufe dieser Zeit gemachten Fortschritte, noch zeigt sie, wie weit die Aufgabe des Unterrichtes gelöst sei und wie weit nicht. Man wird daher im allgemeinen dem Vorschlage von Völter, sie vierteljährlich eintreten zu lassen, am meisten zustimmen müßen. Das Sommer- sowie das Wintersemester zerfällt fast überall, wenigstens für die höhern Schulen, in zwei ungefähr gleiche Hälften. Der Unterricht wird, wo er sich über die Zufälligkeit des Gelingens erhebt, darauf ohnehin immer Rücksicht nehmen und das Pensum in zwei größere Hauptgruppen theilen. An diese innere und äußere Scheidung lehnt sich naturgemäß und zweckentsprechend auch die Location am richtigsten an. Sie gewährt nach dem ersten Unterrichtsabschnitte, also in der Mitte des Semesters, einen Ueberblick über den bisher gemachten Fortschritt, der, weil er auf einem allgemeinen Urtheile über die Schüler beruht, schon sehr belehrend für die Beantwortung der Frage werden muß, welche von ihnen zurückzubleiben und welche mitzukommen scheinen. Die zweite Location, die gegen das Ende des Semesters eintreten soll, dürfte indessen nicht, wie der „Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen in Oestreich" § 77 will, unmittelbar an das Ende verlegt, und mit der Ertheilung des Semesterzeugnisses identificirt werden, sondern müßte einige Wochen vor dem Abschluß des Semesters vorgenommen werden, um in diesem entscheidenden Zeitpuncte der Schule noch einmal ein schärfer gezeichnetes Bild von dem Standpuncte der Einzelnen zu geben. Die Zusammenstellung und gleichartige Behandlung des Zeugnisses und der Rangordnung, sowie die Abhängigkeit des einen von dem andern, ist im Principe unrichtig und bringt in beide Schuleinrichtungen, wie oben gezeigt, Unklarheit. Die Rangordnung ist in erster Linie für die Schule, das Zeugnis für den Schüler und für das Haus.*) Für die mittleren Classen der höhern Schulen wäre vielleicht noch eine in die Hälfte des zweiten Quartales eingerückte Location neben der letzten, kurz vor dem Schlusse eintretenden zu empfehlen, da das Pensum des zweiten Vierteljahres schon der Wiederholungen wegen, welche im ersten Quartale immer nöthig werden, ein stärkeres zu sein

*) Aus dem aufgestellten Princip, welches auch wir als richtig anerkennen, scheint uns zu folgen, daß die Hauptlocation am Ende des Semesters vorzunehmen sei; es soll durch sie ausgesprochen werden, in welchem Maß die einzelnen Schüler im Vergleich mit einander das Classenziel erreicht haben. Wenn die Schule der Familie alsdann zugleich mit den Zeugnissen über Fleiß, Betragen u. dergl. auch Nachricht über den locus ihrer Angehörigen giebt, so fehlt es ihr nicht an Mitteln, etwaigen Misverständnissen, als enthielte die Location ohne weiteres und unbedingt ein lobendes oder tadelndes Urtheil über die Schüler, vorzubeugen. D. Red.

pflegt, und weil die Menge des positiven Wissens, welches hier angeeignet werden soll, einer scharfen Controle bedarf. In Volksschulen, namentlich in solchen, in denen Jahrescurse bestehen, dürfte die Quartallocation völlig ausreichen. Was die höhern Schulen betrifft, so kann und muß die Location in den untersten Classen überhaupt am häufigsten vorgenommen werden, weil es hier darauf ankommt und möglich ist, den Fortschritt der Schüler auch im kleinen zu beachten. Je mehr nach oben, desto seltner muß sie werden. *) Endlich muß es auch in der Schule dahin kommen, daß sie ganz aufhört, theils darum, weil der Lernproceß hier ein continuirlicher, weniger an Bewältigung eines gewißen Materials, als an geistige Verarbeitung und an die ganze innere Entwicklung des Schülers geknüpfter ist, theils darum, weil nach so vielen Locationsproben das Urtheil der Schule über die Leistungen der Einzelnen bereits feststehen muß, endlich aber auch darum, weil den Schülern auf der Höhe der Schulbildung auch der Gedanke nahe gelegt werden muß, daß er sich selbst zu beurtheilen und zu controliren habe, und daß der äußere Sieg der Anerkennung doch nicht das Höchste sei, wonach er streben müße. In der Prima der Gymnasien und Realschulen, sowie in der Oberclasse der höheren Töchterschule pflegen darum mit Recht neue Locationen nicht mehr vorgenommen zu werden. Die Rangordnung, in welcher die Schüler saßen, ehe sie in diese Classe traten, bleibt also auch für die oberste Classe gültig.

Aber auf welche Weise soll das Urtheil über die Reife des Schülers und über den locus, der ihm gebührt, festgestellt werden? Es giebt hier einen zweifachen Weg. Auf dem einen gehen diejenigen, welche im Laufe der ganzen Zeit zwischen der zuletzt vorgenommenen und zunächst vorzunehmenden Veränderung der Rangordnung das Material für das Urtheil über die neue Location sammeln. In manchen Schulen werden Lobzettel mit verschiedenen Numern nach dem Grade der erworbenen Zufriedenheit des Lehrers bei jeder guten Leistung ausgetheilt, und aus ihnen wird dann die Summe gezogen, welche über den Platz entscheidet. Auf andern Anstalten ist ein sehr ausgebildetes Strich- und Notensystem im Gebrauche, nach welchem jede Antwort des Schülers sofort protokollirt wird. Aehnlich verhält es sich damit, wenn alle Fehler der angefertigten schriftlichen Arbeiten addirt und diese Summen bei Bestimmung der Plätze in Anrechnung gebracht werden, und auf dasselbe Resultat kommt es hinaus, wenn z. B. nach jedem Exercitium immer sofort eine neue Rangordnung gemacht wird. Alle diese Arten, die Kenntnisse und Fortschritte zu controliren, sind in hohem Grade bedenklich. Zwar wird ein gewissenhafter Lehrer sich über alle diese Vorkommnisse seine Notizen machen und diese für die Beurtheilung des Schülers zu Rathe ziehen, denn das Gedächtnis des Lehrers vermag nicht alle Fälle von Fleiß und Unfleiß, alle guten und mittelmäßigen Leistungen ohne solche Hülfe festzuhalten. Aber alle diese Notizen geben kein richtiges Bild von dem in der ganzen Zeit gemachten Fortschritte. Wenn ein Schüler im Laufe des Semesters in der Reihe der lateinischen Exercitien folgende Zahl von Fehlern gemacht hätte: 25, 22, 18, 15, 19, 14, 12, 7, 8, 5, 3, 2, so würde er durch die bedeutende Abnahme der Fehler in den letzten Arbeiten, die doch gewiß nicht die leichteren gewesen sein könnten, bewiesen haben, daß er an grammatischer Sicherheit sehr erfreulich gewonnen hätte. Wenn dagegen ein anderer Schüler

*) Es sind hauptsächlich die fremden Sprachen, welche in den höhern Schulen nach unserer Ansicht die obige Regel empfehlen, da der betreffende Unterrichtsstoff, je niedriger die Altersstufe der Schüler ist, um so mehr in kleinere Abschnitte zerfällt, bei denen es von Werth sein kann, den Grad des Verständnisses und der sicheren Anwendung des Gelernten in kürzeren Zwischenräumen zu constatiren. Eben deshalb möchte auch eine Unterscheidung dieser häufigeren Locationen, und der (etwa halbjährlichen) Hauptlocation in der weiteren Beziehung zweckmäßig sein, daß bei jenen die sprachlichen Fächer als dem Centrum dieser Schulgattungen angehörig allein, bei dieser aber sämmtliche Unterrichtsfächer nach ihrem Verhältnis zum Hauptzweck der Schule ihre Berücksichtigung finden. D. Red.

der Reihe nach 11, 9, 13, 12, 13, 12, 10, 15, 14, 14, 12, 15 Fehler gemacht hätte, so würde er durch die im ganzen ziemlich gleichmäßige Zahl der Fehler gezeigt haben, daß er im Anfang, wo die Forderungen noch geringer waren, zwar eine gewiße mittlere Stelle in der Classe eingenommen, daß er aber am Ende des Semesters dieselbe nicht gebessert, sondern eher verschlimmert habe. Die Summe oder die Durchschnittszahl aber würde bei beiden dieselbe sein, nämlich 12½. Mit welchem Rechte würde dem ersteren in einem Augenblicke, wo sein gegenwärtiger Standpunct beurtheilt werden soll, die Zahl der Irrthümer und Fehler angerechnet werden, die er auf einem überwundenen Standpuncte seiner Entwicklung sich zu Schulden kommen ließ, besonders, da die letzten Arbeiten jedenfalls die schwierigeren sind? Und mit welchem Rechte werden dem andern Schüler für dieselbe Beurtheilung der Gegenwart die günstigen Verhältnisse angerechnet, unter denen er die leichteren Aufgaben des Anfangs überwand? Wie oft einer auf dem Wege strauchelte, ist gleichgültig bei Beantwortung der Frage, ob er die Höhe erreichte oder nicht. Und danach wird bei der Location gefragt. Die Sache hat aber noch eine andre sehr üble Seite. Bei dieser unabläßigen Anknüpfung von Strafe und Belohnung an die einzelne Leistung, ja an jede einzelne Antwort, hört alle Unbefangenheit des Gemüthes und damit alle Fruchtbarkeit des Unterrichtes auf. „Der Schüler denkt nur an den Strich, nicht an die Sache,“ sagt Nägelsbach (a. a. O. 57), der dies ganze Strichsystem geradezu verabscheuungswürdig nennt. Die üblen Folgen, welche sich dagegen an eine unmittelbare Verbindung der schriftlichen Arbeiten mit der Bestimmung der Plätze und mit der Ertheilung von Preisen anschließt, sind in einem besondern Programm des Ansbach'schen Gymnasiums vom Jahre 1860 »de scriptionibus scholasticis« von dem Professor Schreiber aus der Erfahrung dargelegt. Wir kennen eine Anstalt, an der die Unbefangenheit des Urtheiles über das ganze Verfahren so gänzlich verloren gegangen war, daß die Schüler, wenn ihnen der Lehrer zufällig einen Fehler stehen ließ, der einem andern angerechnet war, sich des Ausdrucks bedienten: „er hat mich herauf betrogen,“ im entgegengesetzten Falle: „er hat mich herunter betrogen.“

Der andere und allein richtige Weg, die Location zu vollziehen, besteht darin, daß sie auf Grund einer mündlichen und schriftlichen Gesammtprüfung innerhalb des absolvirten Pensums festgestellt wird. In der Elementar- und in der Volksschule wird die mündliche Prüfung das Uebergewicht haben. Völter hat (a. a. O. 196) das Verfahren bei einer solchen Prüfung näher beschrieben und verweist zugleich auf eine (im Süddeutschen Schulboten von 1851 Nr. 11. S. 82 f. enthaltene) ausführlichere Darstellung der Sache von Schick. Fehlerlose Leistungen werden mit Null, halbrichtige mit einem, ganz unrichtige oder gar nicht gelieferte Arbeiten mit zwei Strichen bezeichnet. Aus den für die einzelnen Schüler sich ergebenden Summen ergiebt sich die Rangordnung. Zu erwähnen wäre nur noch, daß das Resultat eines jeden Unterrichtsgegenstandes auf eine Zahl gebracht werden muß, so namentlich, wo zugleich mündlich und schriftlich geprüft worden, damit nicht durch zwiefache Anrechnung desselben Gegenstandes der Einfluß andrer Unterrichtsfächer herabgedrückt werde. Innerhalb der Reihe derjenigen, welche eine gleiche Nummer erzielt haben, entscheidet die Reihenfolge der bisherigen Rangordnung. In den höheren Unterrichtsanstalten wird die schriftliche Prüfung immer mehr in den Vordergrund treten. Dafür spricht nicht nur, daß diese Art der Prüfung die gerechteste ist, weil sie allen die gleiche Aufgabe stellt, sondern auch, daß sie für gewiße Unterrichtsfächer, z. B. für die Sprachen und die mathematischen Disciplinen das sicherste Urtheil über die Kenntnisse des Schülers gewährt. Es lassen sich aber diese schriftlichen Probearbeiten auch sehr gut auf die sogenannten Realien anwenden, wenn sie so eingerichtet werden, daß die Schüler nur die Antworten auf die vom Lehrer gestellten Fragen der Reihe nach niederzuschreiben haben. Es wird dadurch vermieden, was bei der mündlichen Prüfung leicht eintreten kann, daß dem einen die schwierigere, dem andern die leichtere Aufgabe gegeben wird. Bei der mündlichen Prüfung wird es, je weiter nach den obern Classen, desto mehr darauf ankommen, die geistige Beherr-

schung des Unterrichtsstoffes und die Gewandtheit in zusammenhängender Darstellung zu erforschen. Die Stellung der Fragen wird darum weniger darauf gerichtet sein, daß die Antwort in einzelnen Namen, Zahlen, Formen 2c. gegeben werde, als darauf, daß sich der Schüler über die Sache, über deren Beziehungen zu andern Erscheinungen 2c. auszusprechen habe. *)

Ob sich die Prüfung auf alle Unterrichtsgegenstände zu erstrecken habe, scheint nach allem Vorhergehenden kaum noch gefragt werden zu können. Was obligatorisch in der Schule eingeführt ist, muß bei der Rangordnung berücksichtigt werden, soll es nicht in den Augen der Schüler herabgesetzt werden. Ob aber allen Lehrobjecten hier ein gleicher Einfluß gestattet werden könne, ist eine andere Frage.

Die Leistungen im Singen und Zeichnen z. B. hängen überall so gänzlich von der künstlerischen und körperlichen Anlage ab, daß, wo diese fehlt, aller Fleiß oft vergeblich ist, und wo sie vorhanden ist, leicht ohne besondre Mühe Erträgliches geleistet wird. Da nun hier der sittliche Factor des Fleißes eine so wenig entscheidende Rolle spielt, so kann die Schule auch diesen Gegenständen keinen so entscheidenden Einfluß auf die Rangordnung gestatten. Doch darf sie dieselben auch nicht ignoriren, denn diese Unterrichtsfächer haben für die ganze Bildung eine große Bedeutung. Zuweilen hat ein Schüler, der im Uebrigen sehr Geringes leistet, gerade in diesen Gegenständen ein wirkliches Streben bewährt, welches als ein Anknüpfungspunct für andre Bestrebungen nicht ganz übersehen werden darf. Alle diese Rücksichten werden zu dem Schlusse führen, daß Zeichnen und Singen zwar mit in die Location eingerechnet, aber nur mit dem halben Werthe eines Unterrichtsgegenstandes in Anschlag gebracht werde. Umgekehrt kann es, wie bereits erwähnt, nahe liegen, dem Charakter der Anstalt gemäß, einem oder mehreren Objecten eine höhere Geltung für die Location einzuräumen, als andern. So wird die Volksschule das Deutsche, das Gymnasium die alten Sprachen, die Realschule die mathematischen Disciplinen immer betonen müßen. In Bayern wird auf den Gymnasien das Lateinische vierfach, das Griechische und Deutsche dreifach, die Mathematik dagegen, sowie Geschichte und das Französische zweifach, die Geographie einfach in Anschlag gebracht; ob diese Berechnungsweise das Richtige trifft, lassen wir dahin gestellt; aber für eine Abstufung ähnlicher Art möchte die Erwägung sprechen, daß die Verhältniszahl, mit welcher ein Fach auf die Location einwirken soll, von dem Werthe abhängig zu machen ist, welchen dasselbe für die Bildung des Schülers hat, und von der Arbeit, welche es demgemäß von ihm fordert. Eine besondre Schwierigkeit hat man zuweilen darin gefunden, wie der Religionsunterricht in Betreff der Location angesehen werden müße. Da es auf der Hand liegt, daß auch die besten Religionskenntnisse einen Schüler, dem die Religiosität abgeht, nicht frömmer machen, so schien es, als ob bei diesem Unterrichtsgegenstande entweder beide Factoren, der des Wissens und der der Gesinnung, für die Location gleich energisch betont, oder von der Religion für die Location ganz abgesehen werden müße. Beide Ansichten gehen zu weit. Freilich geben Religionskenntnisse dem irreligiösen Menschen keinen religiösen Werth; aber sie haben einen Werth an sich, wie alle Kenntnisse, schon darum, weil

*) Wenn man die oben empfohlene Unterscheidung der Einzellocationen und der Hauptlocation annimmt, so scheint uns ein gemischtes Verfahren zweckmäßig zu sein, daß nämlich bei der Einzellocation das Ergebnis einer schriftlichen Prüfungsarbeit (pro loco) entscheide, bei der Hauptlocation hingegen das Ergebnis der gewissenhaften Beobachtungen des Lehrers während des ganzen Zeitraums. Dadurch wird die wichtigere Location am Schlusse des Semesters den Zufälligkeiten, welche auf das Ergebnis einer einzelnen Arbeit immerhin Einfluß üben können, enthoben, indem der Lehrer die Gesammtheit der Leistungen ins Auge faßt und die Fehlerzahl durch sein Urtheil über die Gesammtleistung berichtigt. Dies kann er dann allerdings nur in Form eines zusammenfassenden Prädicats thun, welches einen Zahlenausdruck erhält; durch die Summirung der Prädicate in den verschiedenen Fächern ergiebt sich die Gesammtzahl, welche den locus bestimmt.
D. Red.

sie mit zu den Mitteln gehören, durch welche Frömmigkeit in dem Menschen erweckt werden kann. Ja es ist eine ganz gewöhnliche und in gewißem Sinne bei der Jugend nothwendige Erscheinung, daß Schüler in der Geschichte und der Lehre des Christenthums sich in einem Grade orientirt zeigen, welchem der Grad innerer religiöser Erfahrung durchaus nicht entspricht. Wenn diese Differenz dem gewissenhaften Religionslehrer immer neuen Anlaß geben wird, auf Herz und Gemüth zu wirken, um die intellectuell ergriffene Wahrheit auch lebendig zu machen, so wird er doch darum die gewonnene gedächtnismäßige und verstandesmäßige Erkenntnis nicht unterschätzen, an welche sich auch in einer ferneren Zukunft noch die tiefere Erfahrung des Herzens anschließen kann. Religionskenntnisse sind nur dann zu verachten, wenn sie für Religion gelten wollen. Wenn nun bei der Location überhaupt von dem ethischen Factor, wie er sich außerhalb der Leistungen kundgiebt, abgesehen werden muß, so wird dies vor allen Dingen von dem Glauben gelten, den der Herzenskündiger allein richtet. Dagegen ist es immer ausführbar und für die Volksschule sogar unerläßlich, die gewonnenen Kenntnisse in der biblischen Geschichte, in der Katechismuslehre 2c. ebenso wie alle andern Kenntnisse zu beurtheilen und in die Location einzurechnen. Nur dort, wo zu befürchten wäre, daß die Verwechslung dieser Kenntnisse mit der Religiosität selbst eintreten könnte, wäre es wünschenswerth und geradezu Pflicht, den Gegenstand in der Rangordnung ganz unberührt zu lassen. Seltsam müßen darum die Bestimmungen erscheinen, welche über diesen Gegenstand in Bayern erlassen worden sind. Durch die Ministerialrescripte vom 25. Oct. 1840, vom 6. Juni 1841 und vom 27. Jan. 1842 wurde für die Gymnasien angeordnet, daß zwar die Religion von der Location ausgeschlossen sein, aber doch ein Classenpreis für Religiosität bestehen soll, daß ferner die Versetzung in eine höhere Classe nur dann zuläßig ist, wenn dem Schüler in Beziehung auf religiöse Gesinnung das Zeugnis „vollkommen gut“, und in Beziehung auf Religionskenntnisse das Prädicat „hinlänglich gut“ ertheilt werden kann. Es ist nicht abzusehen, wie diese Bestimmungen mit einander in Uebereinstimmung gesetzt werden können. Ist Religion so erkennbar nach der intellectuellen und der ethischen Seite ihrer Entwicklung, daß ein Preis auf Frömmigkeit gesetzt werden kann, so ist nicht einzusehen, warum sie für die Location nicht in Anschlag gebracht werden darf. Soll sie aber in der Rangordnung nicht berücksichtigt werden, wie kann dies, und zwar in so entscheidender Weise, bei der Versetzung geschehen, die doch nur die höhere Potenz oder die weitere Fortbildung der Location ist? Und wenn noch im Ministerialrescripte vom 6. Juni 1841 mit vollem Rechte der Preis für Religiosität als dem Wesen der Sache selbst widersprechend bezeichnet wurde, wie ist es zu verstehen, daß eben dieser Preis im folgenden Jahre wieder eingeführt werden konnte? Wonach ferner sollen Frömmigkeit und religiöse Gesinnung beurtheilt werden, wonach die Gradunterschiede derselben? Von der Gewissensnoth, in welche gerade religiös denkende Männer durch solche Anordnungen getrieben werden müßen, siehe das Nähere bei C. L. Roth „das Gymnasial-Schulwesen in Bayern zwischen den Jahren 1824 und 1843“ S. 83.

Es versteht sich übrigens von selbst, daß über die Geltung, welche dem einzelnen Unterrichtsgegenstande für die Location eingeräumt werden soll, sowie über das ganze Verfahren bei der Zurückführung der Urtheile auf einen Zahlenausdruck in dem Lehrercollegium eine Einigung stattgefunden haben muß. So darf z. B. dem Einzelnen nicht überlassen bleiben, in wie viele Kategorien er die Schüler überhaupt theilen wolle, weil sonst der eine, der schärfere und strengere Urtheile auszusprechen liebt, sich leicht in die entsprechenden höhern Zahlen verlieren würde, während der andre ebensosehr durch sein milderes Urtheil das Gesammtresultat unrichtig machen müßte.

Ist das Resultat gefunden und sind die Plätze der Rangordnung danach bestimmt, so ist erfüllt, was die Location wollte. Jede weitre in das Leben der Schüler innerhalb oder außerhalb der Schule reichende Folge der Rangordnung verdunkelt den Zweck derselben und verleugnet das Princip, aus welchem sie hervorgegangen. Es ist für den

ehrliebenden Schüler Lohn oder Strafe genug in dem Bewußtsein, daß er sich in seinen Leistungen gehoben habe oder herabgestiegen sei; warum an dieses Bewußtsein noch andre Reizmittel der Aufmunterung oder Beschämung anknüpfen, welche doch überflüßig sind für den, in welchem jenes Bewußtsein rege ist, und welche, wenn dies nicht der Fall ist, nur irre leiten können? Ist die Rangordnung, wie hier überall vorausgesetzt worden, nur im Interesse des Unterrichts vorhanden, so gehört sie durchaus zu den internis der Schule selbst, die nichts mit dem Leben der äußern Welt zu schaffen haben. Wenn daher in Frankreich üblich ist, daß die Namen der Schüler nach der Rangordnung auf einer Tafel verzeichnet werden, und diese an einer leicht in die Augen fallenden Stelle des Classenzimmers aufgehängt wird, während die Schüler selbst anderweitig geordnet sind, so müßen wir in dieser Einrichtung schon den Anfang einer Verirrung sehen, durch welche die Beziehung der Rangordnung auf den Unterricht selbst aufgegeben und Befriedigung des Ehrtriebes zur Hauptsache gemacht wird. In manchen deutschen Ländern besteht die Anordnung, daß die amtlich veröffentlichten Schultabellen nach der Location, nicht nach dem Alter oder dem Alphabet, aufgestellt werden sollen. Auch darin liegt eine Verkennung der Sache. Was die Location in jedem Falle bedeute, kann nur die Schule wissen. Es kann ein Schüler in einem Semester der erste sein, der in einem andern Semester, in welchem die Classe talentvollere Schüler hätte, vielleicht der fünfte und sechste wäre. Ein Urtheil über den wirklichen Standpunct der Einzelnen kann aus der bloßen Schultabelle nicht geschöpft werden, wohl aber können sich Misverständnisse an dieselbe knüpfen und im entscheidenden Falle werden Rückfragen an die Schule doch nicht zu umgehen sein. Höchst bedeutungsvoll scheint es, daß in Bayern das Conscriptionsgesetz denjenigen Gymnasiasten, welche sich durch alle Classen des Gymnasiums hindurch im ersten Fünftel der Rangordnung gehalten haben, das Recht auf Zurückstellung bei der Aushebung zuspricht (s. d. Artikel Bayern 453). Neben dem Bedenken, daß diese Berücksichtigung der wissenschaftlichen Begabung, auf welche doch das Ganze zurückgeführt werden muß, weder dem Heere, dem sie so viele edle Kräfte entzieht, noch der Schule, der sie ein fremdartiges nach Außen gerichtetes Streben als Motiv des Fleißes einpflanzt, wohlthut, darf nicht übersehen werden, daß die Voraussetzung, auf welcher diese Bestimmung ruht, als ob der tüchtigere Gymnasiast nothwendig auch in seinen späteren Leistungen der tüchtigere Mann sein müße, durchaus nicht zutreffend ist. Wenige Puncte des pädagogischen Urtheils sind, wie Sause (Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspuncte des Staates III, S. 121 f.) bemerkt, so vielen Täuschungen unterworfen, als die Abwägung der muthmaßlichen Leistungen der Schüler in der Zukunft. Warum also, auf eine unsichre Hoffnung gestützt in die Schule eine Rücksicht auf äußere Erfolge hineintragen, die dem Wesen des echten Fleißes widerspricht? Wenn sich in den Einrichtungen der Schule immer der Geist der Nationalität spiegeln wird, so kann es nicht auffallen, daß sich in Frankreich und in dem auf das öffentliche Leben so energisch gerichteten England an die Rangordnung der Schule so viel äußere Ehre anschließt. Die pomphaften Preisertheilungen in Frankreich sind bekannt genug und können einem deutschen Gemüthe nur als krankhafte Reizmittel eines Ehrgeizes erscheinen, der das Auge von dem Reichthum und der Herrlichkeit der innern Welt nur abwenden kann. Aber auch in England wird, wie Wiese (deutsche Briefe über englische Erziehung S. 102 f.) dargestellt hat, von dem Principe, durch den Ehrgeiz auf den Fleiß und die guten Sitten zu wirken, noch ein unmäßiger Gebrauch gemacht. Wenn in den Schulnachrichten, welche manche Anstalten veröffentlichen, die duces (die Ersten in den einzelnen Objecten), der captain (der primus omnium) öffentlich genannt werden, so ist das gewiß ebenso verwerflich, als die Menge der Preise und Belohnungen, welche ausgetheilt werden; dagegen dürfte der historische Sinn, welcher sich in jenen Nachrichten geltend macht, wenn z. B. die Zöglinge der Anstalt auch über die Schulzeit hinaus mit Aufmerksamkeit verfolgt und ihre errungenen Auszeichnungen zum Ruhme der Schule mitgetheilt werden, Beachtung ver-

dienen. In Deutschland ist die künstliche Erregung des Ehrgeizes durch äußere Belohnungen immer nur als vereinzelte Verirrung aufgetreten, und es ist aus dem Kerne des nationalen Bewußtseins heraus auch immer wieder auf die Gefahren, die sich daran schließen, energisch hingewiesen worden. Wird die Rangordnung der Schule frei gehalten von solchen Beziehungen zur Oeffentlichkeit, wird sie, wie sie soll, ganz in den Dienst des Unterrichts gestellt, so wird sie dem Kanon gemäß, welchen Herbart (Umriß päd. Vorl. § 169) für das ganze Schulleben aufstellt, keinen Ehrgeiz künstlich ernähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken, wird den Lehrer vor mancherlei Täuschung bewahren und ihn nicht zu einem Schmeichler des Schülers herabsetzen, wird dem Unterrichte selbst eine erziehende Kraft geben und die Schule auch zu einer Schule der Charakterbildung machen. **Flashar.**

Rangverhältnisse der Lehrer, s. Ehrenrechte.

Ratich (Wolfgang). Literatur. Die älteren Schriften über R. und seine Methode sind großentheils entbehrlich geworden durch die von Herm. Agathon Niemeyer und Karl v. Raumer angestellten Forschungen. Indem wir uns also vorbehalten, einzelnes an den geeigneten Stellen unseres Berichtes nachzutragen, beschränken wir uns hier auf folgende Angaben. Niemeyer, Mittheilungen über Wolfg. Ratichius. Zwei Programme. Halle, 1840, 41. 4. Derselbe, Wolfg. Ratichius in Köthen. Zwei Programme. Ebd. 1842, 43. 4. Derselbe, Wolfg. Ratichius in Magdeburg. Ebd. 1846. 4. Karl v. Raumer, Gesch. der Pädagogik Bd. 2. Nach ihnen ziemlich eingehend K. Schmidt, Gesch. der Pädagogik Bd. 3, S. 295 ff. Die ältere Literatur hat namentlich Niemeyer mit großer Sorgfalt verzeichnet.

In der Reihe der Pädagogiker, welche als Bekämpfer der aus dem Zeitalter der Reformation überlieferten kirchlichen Unterrichtsweise jetzt gewöhnlich als die Neuerer aufgeführt werden, nimmt Ratich der Zeit nach die erste Stelle ein, durch die Art seines Auftretens und Strebens aber unterscheidet er sich von seinen Nachfolgern in einigen nicht unwichtigen Beziehungen. Hat er mit ihnen gemein ein übergroßes Vertrauen auf die Methode und die derselben dienenden Lehrbücher, ein etwas voreiliges Verheißen glänzender Erfolge bei erleichterndem und abkürzendem Verfahren, eine auffallende Unsicherheit in der Durchführung der aufgestellten Theorien und Musterformen, bei williger Hingabe aller Kraft und Zeit an den erwählten Beruf und für das Gedeihen der Schule; so unterscheidet ihn doch wieder, daß er bei einseitiger Berücksichtigung der Lehrgegenstände (des Objectiven) die Natur und die Bedürfnisse der zu Bildenden (das Psychologische, das Subjective) noch wenig beachtet hat, daß er, indem er die Muttersprache in ihr Recht einzusetzen strebt, die sogenannten Realien noch völlig zurückstellt, daß er auf streng kirchlichem (lutherischem) Standpuncte sich hält und nachdrücklicher, als vorher selbst die kirchlichen Schulmänner es gethan, Einheit alles Unterrichts im Glauben verlangt, daß er endlich bei allem Eifer, für seine Didaktik Propaganda zu machen, doch fort und fort wieder durch eine wunderliche Geheimthuerei die ihm Vertrauenden sich entfremdet, die er doch auch durch eigene Erfolge im Unterrichten nicht festhalten kann. Er macht den Eindruck eines Sonderlings, der ein scharfes Auge für die Mängel der anderen hat und das, was ihm als das Richtige erscheint, mit ehrlichem Sinne vertritt, der aber einzelne fruchtbare Gedanken für allgenugsame Wahrheiten hält, mit der Durchbildung seiner Entwürfe nie fertig werden kann und durch Stolz und Wichtigthun überall wieder auch seine Gönner und Freunde verletzt, so daß er ruhelos sich durch die Welt schlägt und zuletzt in Noth und Dürftigkeit endet. Immerhin ist er einer etwas genaueren Betrachtung werth.

Wolfgang Ratich war d. 18. Oct. 1571 zu Wilster, einem holsteinischen Städtchen nördlich von Glückstadt, geboren. Er machte seine Schulstudien in Hamburg und besuchte dann die Universität Rostock, wo er namentlich unter Simon Pauli der theologischen Wissenschaft sich hingab. Da er jedoch seiner schweren Zunge halber für die Kanzel nicht geeignet war, so faßte er, auf die Mängel der damaligen Lehrweise schon

mehrfach aufmerksam geworden, den Entschluß, an Ausbildung und Einführung einer neuen Didaktik seine ganze Kraft zu setzen. Schon bisher mit den classischen Sprachen genauer bekannt, arbeitete er sich jetzt auch mit großem Fleiße in das Hebräische ein und gieng hierauf nach England und Holland, wo er auch eine gründlichere Kenntnis der Mathematik zu gewinnen hoffte. Wir erfahren über seinen Aufenthalt in England nichts genaueres, müßen aber fast annehmen, daß er dort mit den ersten Schriften Bacos bekannt geworden. In Holland fand er alle Wissenschaften in großartigem Gedeihen, und wir wundern uns nicht, daß er acht Jahre in Amsterdam blieb. Er lernte hier auch das Arabische von einem Araber und bildete seine didaktischen Ansichten allmählich bestimmter aus. Moriz von Oranien, an den er zuerst mit seinen Reformvorschlägen sich wandte, schien geneigt ihn zu unterstützen; da aber der vorsichtige Fürst die neue Methode zunächst nur beim Unterricht im Lateinischen versucht sehen wollte, zog R. sich zurück und entschloß sich nun, einen höheren und weiteren Schauplatz für seine Thätigkeit suchend, zur Heimkehr in das deutsche Vaterland.

Im J. 1612 erschien er zu Frankfurt, als eben die Fürsten und Stände des Reichs zur Wahl und Krönung des Kaisers Matthias versammelt waren. Hier übergab er (7. Mai) der Reichsversammlung ein Memorial, worin seine Gedanken und Vorschläge kurz zusammengefaßt waren (Niemeyers Prgr. v. 1841, S. 14 f.), und er hatte die Genugthuung, daß einzelne Fürsten sein Werk mit lebhafter Aufmerksamkeit betrachteten. Der Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm von Neuburg machte ihm ein Geschenk von 500 Gulden, damit er die erforderlichen Bücher sich anschaffen könne, der Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt aber beauftragte zwei Professoren seiner Universität Gießen, den Theologen Christoph Helwig (Helvicus) und den Philosophen Joachim Jung (Jungius), mit R. genauer zu verhandeln und dann ein Gutachten über dessen Lehrkunst abzugeben. Diese Verhandlungen fanden nun noch vor dem Ende jenes Jahres statt und führten zunächst zu einem sehr befriedigenden Ergebnis. Beide Männer, noch jung und unbefangen, strebsam und von gründlicher Gelehrsamkeit, giengen auf Ratichs Ideen anerkennend ein und schienen zu weiterer Förderung seines Unternehmens in ausgezeichneter Weise tüchtig. Vgl. Bd. 5, S. 776—779. Ihr Gutachten erschien unter dem Titel: „Kurzer Bericht von der Didactica oder der Lehrkunst Wolfg. Ratichii, darinnen er Anleitung giebt, wie die Sprachen, Künste und Wissenschaften leichter, geschwinder, richtiger, gewißer und vollkommlicher, als bisher geschehen, fortzupflanzen seynd." (Frankfurt 1613. 12.)*) Helwig und Jung besorgten dann noch einen neuen Abdruck von Luthers „Vermahnung an die Bürgermeister und Rathsherren" von 1524, woran sich eine „Zugabe von Sprüchen und andern Schriften Dr. Luthers" verwandten Inhalts und eine „Nachricht von der neuen Lehrkunst Wolfg. Ratichii" aus Jungs Feder anschloß.

Inzwischen war auch die verwittwete Herzogin Dorothea Maria von Sachsen-Weimar, welche für ihre noch unmündigen Söhne mit Einsicht und Kraft das kleine Land regierte, auf den Didaktiker aufmerksam geworden. Sie veranlaßte 1613 vier Professoren von Jena, Grawer, Brendel, Walther (Gualtherus) und Wolff, zu einem neuen Gutachten, während sie sich zugleich mit dem einflußreichen Oberhofprediger Hoë von Hoënegg in Dresden und dem berühmten Theologen Balthasar Mentzer in Gießen berieth. Das Gutachten der Jenenser erschien noch 1613 unter dem Titel: „Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Ratichii &c." und lautete wieder günstig, während Hoë von Hoënegg zunächst zwar auch anerkennend über R. sich aussprach, aber die Benützung der neuen Didaktik für die sächsischen Fürstenschulen ablehnte, wie denn eben damals auch die Rectoren Wilke in Gotha und Hubmeyer in Gera dahin sich

*) Neue Ausgaben dieses Berichts 1614 in Gießen und Rostock, 1621 in Magdeburg. Ueber Jungius s. Guhrauer Joachim Jungius und sein Zeitalter. Stuttgart und Tübingen 1850.

aussprachen, daß Ratichs Vorgeben viel Wind und falsche Verheißungen in sich fasse (Gleich, Annales ecclesiastici II, 70 f.). Noch im J. 1613 kam R. nach Weimar und hatte die Genugthuung, daß die Herzogin selbst und ihre damals bei ihr lebende Schwester Anna Sophia von ihm in Sprachen sich unterrichten ließen.

Aber schon im J. 1614 finden wir den unruhigen Didaktiker in Augsburg. Denn auch diese alte Reichsstadt war auf ihn aufmerksam geworden und hatte im Frühling des obengenannten Jahres drei Deputirte, unter ihnen den berühmten Hellenisten David Hoeschelius, nach Frankfurt gesandt, wohin R. von Weimar zurückgekehrt war. Als er nun nach Augsburg sich aufmachte, begleiteten ihn Helwig und Jung, um ihn in der Verbesserung des dortigen Schulwesens zu unterstützen. Indes scheinen beide von ihrer Bewunderung für ihn bald zurückgekommen zu sein. Wenigstens kehrte Helwig bereits im Mai 1615 nach Gießen zurück; Jung, der sein akademisches Lehramt niedergelegt hatte, um ganz dem neuen Werke sich widmen zu können, blieb zwar noch einige Monate als Gast Hoeschels in Augsburg, gieng aber im Sept. jenes Jahres ebenfalls weg, um in seiner Vaterstadt Lübeck seine didaktischen Arbeiten und Versuche fortzusetzen, die er jedoch bald völlig aufgab, da er keinerlei Sympathie dafür erwarb. Sein Freund Helwig starb bereits 1617. Was beide in ihrem Gutachten niedergelegt und dann noch in einigen Aufsätzen, welche in Augsburg entstanden, zusammengestellt haben, das dürfte in höherem Grade als dasjenige, was R. selbst herausgegeben hat, geeignet sein, die wünschenswerthe Einsicht in die neue Didaktik gewinnen zu lassen. Wir fassen die Grundzüge im Folgenden kurz zusammen.

Der „kurze Bericht" hebt anerkennend hervor, daß Ratichs Methode eine seit 13 Jahren ausgebildete sei und nicht bloß den Sprachunterricht in hohem Grade abkürze und erleichtere, sondern auch für die Künste und Wissenschaften, ja für diese besonders, anwendbar sein würde. Ihre Eigenthümlichkeit liege darin, daß sie Lehrgabe (Lehrfähigkeit) gewinnen lasse, die ohne eine besondere Kunst, die Lehrkunst, nicht zu erlangen sei; diese Lehrkunst aber gehe durch alle Sprachen, Künste und Wissenschaften und zeige auch, wie man die zu Bildenden recht fassen und behandeln könne, da sie ihre Regeln ebensowohl aus der Natur des Menschen, wie aus den besonderen Eigenschaften der Lehrgegenstände ableite. Dabei fällt nun der Bericht ein strenges Urtheil über das frühere Lehrverfahren, nach welchem man von den Schülern vielfaches Memoriren und Uebersetzen verlangt habe, bevor man ihnen etwas rechtes gegeben und in der gehörigen Weise sie geübt. Nicht minder wird die bisherige Bevorzugung des Lateinischen getadelt, während doch auch andere Sprachen Beachtung verdient hätten, für welche jetzt, wenn jene Bevorzugung wegfiele, Zeit und Kraft sich würde erübrigen lassen, und so würde denn vor allem die Muttersprache aus ihrer langen Vernachläßigung herauszuheben und „recht und künstlich" zu erlernen sein, in welcher ja auch viel besser, als in einer fremden Sprache, alle Künste und Wissenschaften gelehrt und fortgepflanzt werden könnten. Zu rechter Benutzung der neuen Methode erscheine nun freilich eine Reihe neuer, nach ihr bearbeiteter Grammatiken, Lehrbücher, Wörterbücher nothwendig, und es ist auch dies für Ratichs Didaktik charakteristisch, daß sie den Erfolg der didaktischen Thätigkeit so ganz besonders an die Schulbücher geknüpft hat.

Die in Augsburg entstandenen Aufsätze lassen nun die Hauptsätze der neuen Didaktik bestimmter auffassen, wie dies auch K. von Raumer gethan hat. Es sind fruchtbare Gedanken, die nur darum nicht schon damals zu nachhaltiger Wirksamkeit gelangt sind, weil es an besonnener und stetiger Durchführung fehlte. Alle spätere Pädagogik aber hat immer wieder an Sätze angeknüpft, wie die folgenden: 1) Alles nach Ordnung und Lauf der Natur. 2) Nicht mehr denn einerlei auf einmal. 3) Eins oft wiederholt. 4) Alles zuerst in der Muttersprache. 5) Alles ohne Zwang (der Lehrmeister nicht auch Zuchtmeister). 6) Nichts (mechanisch) auswendig zu lernen (weil das recht Verstandene und oft Wiederholte von selbst sich einprägt). 7) Gleichförmigkeit in allen Dingen (in Lehrart, Regeln, Lehrbüchern, daher auch Hinstreben

auf eine allgemeine Grammatik). 8) Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding (die Regel erst aus dem Lehrobjecte abzuleiten). 9) Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung — Per inductionem et experimenta omnia — (nichts nach bloßer Auctorität und Gewohnheit). — Es hätte Großes erreicht werden können, wenn ein so klarer und selbständiger Geist, wie Jungius war, mit Ausdauer der Durchführung dieser Gedanken sich gewidmet hätte. R. selbst war schon seines unsteten Wesens halber nicht geeignet, seiner Sache rechtes Gedeihen zu sichern, obwohl es ihm an äußerer Unterstützung niemals fehlte.

Als er Augsburg verlassen hatte, fand er freundliche Aufnahme in Cassel bei dem Landgrafen Moriz. Der Enkel Philipps des Großmüthigen war ein Fürst von lebendigem Geiste, hellem Verstande, reger Wißbegierde, des Lateinischen, Spanischen, Französischen und Italienischen mächtig und auch mit Theologie und Philosophie vertraut. Ihm waren nun auch die Mängel des damaligen Schulwesens nicht verborgen geblieben und schon in den ersten Jahren seiner Regierung hatte er nach dieser Seite durchgreifende Reformen versucht. Die eingehendste Fürsorge aber widmete er fortwährend der im J. 1595 gegründeten „Hofschule,“ welche vor allem zu besserer Bildung des Adels dienen sollte, indes auch nach 1599, wo sie als Collegium Mauritianum eine Akademie im kleinen geworden war, nicht recht gedeihen wollte. Nach sehr verschiedenen Experimenten glaubte es der Landgraf auch mit Ratich versuchen zu können, und dieser begann wirklich im Juni 1616 an dem Collegium mit griechischem Unterricht seine Thätigkeit. Aber schon im Juli gieng er wieder — zunächst nach Pyrmont — hinweg, und die Versuche der Räthe, „den harten, eigensinnigen, wunderbarlichen Kopf“ zur Rückkehr zu bestimmen, erwiesen sich als unwirksam. Aber der mit seiner Didaktik gemachte Versuch schien, obwohl man noch in den Anfängen stand, gar nicht übel gelungen, weshalb auch der Vorsteher der Anstalt, Dietrich von Werder, ein durch vielseitige Bildung ausgezeichneter und um die Förderung der vaterländischen Literatur hochverdienter Mann, mit den andern Examinatoren sich dahin aussprach, daß zwar nicht die Methode im ganzen, aber manche ihrer Grundsätze zu empfehlen seien. Dahin rechnete er 1) die Concentration des Unterrichts in der Weise, daß eine Lection immer den Mittelpunct des Ganzen bilde; 2) die Ableitung der Regeln aus vorliegenden oder schon bekannten Beispielen und Einübung der Regeln durch häufige Repetition; 3) das Uebersetzen zuerst aus der zu erlernenden Sprache in die bekannte (die Muttersprache) und erst nach gehöriger Uebung das Uebersetzen aus dieser in jene. — Die wichtige Schulordnung, welche Landgraf Moriz im J. 1618 erließ (s. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen II, 177 ff.), ist zwar vor allem nach den Grundsätzen Sturms gearbeitet, zeigt aber doch auch die Einwirkung der neuen Didaktik, namentlich darin, daß der Unterricht im Deutschen, und zwar der grammatische, eine sichere Stelle erhalten hat, ja zur Grundlage alles sprachlichen Unterrichts gemacht ist. S. Weber, Geschichte der städtischen Gelehrtenschule zu Cassel von 1599—1709 (Cassel 1844. 8.) S. 13 ff. und Hartwig, Ueber die Hofschule zu Cassel unter Landgraf Moriz (Hersfeld 1865. 8.) S. 58, 69—71. Vgl. Niemeyer, Programm von 1841, S. 10, 11 u. 14.

Nach wechselndem Aufenthalte in Westfalen und Hanau kam R. 1617 wieder nach Frankfurt, wo der Rath auf seinen Wunsch eine Commission zur Prüfung seiner Didaktik niedersetzte. Als aber das Gutachten ungünstig ausgefallen war, gieng R. durch Baden nach Basel, wo er bei dem großen Orientalisten Johannes Buxtorff Verständnis für seine Lehrkunst zu finden hoffte. Allein weder dieser noch dessen College, der Professor des Organi Arist., Ludwig Lucius, den R. doch völlig für sein Werk gewonnen zu haben glaubte, scheinen näher auf seine Absichten eingegangen zu sein.

Dafür eröffnete sich ihm jetzt wieder im nördlichen Deutschland ein Wirkungskreis. Schon 1613 hatte ihn in Weimar Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen kennen gelernt, der als Jüngling ausgedehnte Reisen nach Frankreich und Italien, in die Niederlande

und nach England gemacht und ungewöhnliche Kenntnisse sich erworben hatte (s. über ihn Beckmann, Historie des Fürstenthums Anhalt V, 3, 466 ff.). Im Sommer 1616 war er auf einer Reise nach Westfalen mit R. wieder zusammengetroffen und nun für dessen Lehrkunst völlig gewonnen worden. Er hatte hierauf auch seine drei älteren Brüder zu Förderung des Unternehmens zu bewegen gesucht, aber nur kühle Theilnahme gefunden für eine Sache, deren Ausführung viel Geld kosten konnte und keine rechte Bürgschaft des Gelingens zu bieten schien. Nichtsdestoweniger hatte der Fürst noch 1616 den Didaktiker zu sich eingeladen; aber dieser war zunächst noch nicht zu haben gewesen, und schon hatte Ludwig die Sache selbst aufgegeben, als R. plötzlich — am 10. April 1618 — in Köthen eintraf und sich bereit erklärte, zunächst mit einer deutschen Schule den Anfang zu machen. Schon in den nächsten Tagen kam nun zwischen R. und dem Fürsten ein Vertrag zu Stande, nach welchem dieser dem Unternehmen seinen Schutz zusicherte und jener sich anheischig machte, diejenigen, welche man ihm zuweisen würde, in Sprachen also zu unterrichten und zu üben, daß sie dann die Jugend in ungleich kürzerer Zeit, als nach der alten Methode, und mit viel geringerer Mühe lehren könnten. Dabei wollte er aber doch auch wieder seine Lehrkunst nicht ohne weiteres zu allgemeiner Mittheilung gebracht sehen, und daß bisher sein Werk noch kein rechtes Gedeihen gehabt, erklärte er daraus, daß er noch keinen geeigneten Ort zur Ausführung gefunden und dasjenige, was ohne sein Wissen und Wollen anderwärts von seinen Sachen ausgegangen, wegen der Verfrühung habe misrathen müßen. Obwohl nun ein nochmaliger Versuch des Fürsten, seine Brüder für das Unternehmen zu gewinnen, keinen besseren Erfolg hatte, als der frühere, so konnte doch ein kräftiger Anfang gemacht werden, da Ludwigs Neffe, Herzog Johann Ernst von Weimar, den die Erinnerung an seine kurz zuvor verstorbene Mutter Dorothea Maria und die Aufmunterung seiner jetzt mit dem Grafen Karl Günther von Schwarzburg-Rudolstadt vermählten Tante Anna Sophia leiteten, sich bereit finden ließ, die neue Unterrichtsmethode auf gemeinschaftliche Kosten mit ins Leben zu rufen.

So begann nun in Köthen ein reges Treiben, das merkwürdige Aehnlichkeit mit demjenigen hat, welches 150 Jahre später unter Basedow in Dessau sich eröffnete. Wir müßen demselben etwas eingehendere Theilnahme widmen.

Nachdem R. in 13 Puncten die ihn leitenden Gedanken kund gegeben hatte (Niemeyer, Progr. von 1842, S. 12 f.), hatte er es als seine nächste Aufgabe anzusehen, Lehrer für die neue Lehrart zu bilden. Aus den Acten ergiebt sich, daß er diese Sorge anfangs allein übernahm und unter denen, welche er zu unterweisen hatte, meist gereifteren Männern, auch der später so berühmte Schulmann Christian Gueinzius sich befand. Alle mußten eidlich sich verpflichten, das von der neuen Lehrkunst ihnen Mitgetheilte niemanden zu offenbaren, noch irgendwo darnach zu lehren, sondern alles bis auf Erlaubnis geheim zu halten, übrigens aber dieser Lehrkunst mit allem Fleiß und aller Treue beizuwohnen und dieselbe treulich zu Gottes Ehren und der lieben Jugend Wohlfahrt mit zu befördern und fortzusetzen. Es handelte sich also darum, einen Stamm von Lehrern zu gewinnen, welche, der neuen Methode kundig, sie unmittelbar in die Schule einführen könnten, auch finden wir manche dieser Männer bald nachher entweder als Lehrer in den neu errichteten Stadtschulen beschäftigt oder an Ratichs statt mit der Instruction jüngerer Lehrer beauftragt. Schon im folgenden Jahre wurden drei dieser Männer, unter ihnen Gueinzius, zur Unterweisung der Collaboranten und Studenten am Hofe angenommen und so der Anfang mit einem Lehrerseminar gemacht; R. behielt nur die Oberaufsicht und das Recht der Mitwirkung beim Unterrichte der Praeceptores. Es scheint aber dieser Unterricht sich vorzugsweise auf die Sprachen (Hebräisch, Griechisch, Lateinisch) beschränkt zu haben; doch wurde auch Logik und Metaphysik, sowie Rhetorik gelehrt, Declamationen und Disputationen veranstaltet; für den Fall, daß mehr Studenten und Fremde herbeikämen, nahm man auch die Institutiones juris und andere praktische Disciplinen in Aussicht. Die ersten Lehrer

wurden übrigens auch z. Th. mit Ausarbeitung der einzuführenden Schulbücher und Compendien beauftragt. Die besondere Aufsicht über die Collaboranten und Studenten übernahmen Ernst von Freiberg und Friedrich von Schilling, denen Herzog Johann Ernst noch zwei Professoren von Jena, Balthasar Walther und Michael Wolff, zugesellte; dieselben hatten früher, wie erwähnt worden ist, an der Begutachtung der neuen Didaktik theilgenommen und scheinen die damals für diese bewiesene Sympathie ihr bewahrt zu haben; ihre Stellen und Gehalte an der Universität behielten sie.

Als sehr wichtig erschien die Einrichtung einer Druckerei, um die nöthigen Schulbücher in größerer Zahl rasch beschaffen zu können. Der Fürst ließ die Lettern zu sechs Sprachen theils aus Holland kommen, theils in einer eigenen Schriftgießerei zu Köthen herstellen; Setzer und Drucker erhielt man aus Rostock und Jena, Papier aus Quedlinburg. Mit dem Rathe zu Frankfurt wurde über ein den Verlag sicherndes Nachdrucksverbot unterhandelt. R. hatte auch hier die Oberaufsicht und betrieb die Sache mit großem Eifer. Es erschienen rasch nach einander eine Encyclopaedia pro Didactica Ratichii (wohl einerlei mit der „Allunterweisung nach der Lehrart Ratichii, K. v. Raumer, II, 479 f., 2. Aufl.), eine allgemeine Sprachlehre (auch lateinisch, französisch, italienisch), ein Lesebüchlein für die angehende Jugend, ein Compendium grammaticae latinae, ein Büchlein für griechische Sprachübung (in deutscher und in griechischer Ausgabe), die Komödien des Terenz (nach dem lateinischen Texte und in deutscher Uebersetzung), ein Compendium Logicae (auch in deutscher Ausgabe) 2c. S. besonders Niemeyer, Progr. von 1842, S. 21 f.

Schon am 12. Mai 1619 lud Fürst Ludwig durch Rescript die ganze Bevölkerung von Köthen ein, der neuen Lehreinrichtung Vertrauen und Theilnahme zuzuwenden. Es ergab sich, daß 231 Knaben und 202 Mädchen zu diesem Werke vorhanden waren. Die Erbauung neuer Schulhäuser wurde in Aussicht gestellt. Am 18. Juni wurde dann eine „Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart Ratichii“ bekannt gemacht; da aber diese alsbald unzulänglich erschien, fertigte der Fürst mit Ratichs Hülfe eine „fernere Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart“ an. Hienach hatte man sechs Classen: 1—3 für deutschen Unterricht, zunächst für Lesen und Schreiben, 4 und 5 für das Lateinische, 6 für das Griechische. Den deutschen Classen der Knaben entsprachen Classen der Mädchen. Der Aufbau stellt sich in folgenden Angaben vor Augen. In Cl. 1 und 2 Lesen und Schreiben eng verbunden, nach einem sehr speciell vorgezeichneten, ziemlich weitläufigen Verfahren; in den Händen der Kinder ein Lese- und Schreibbüchlein; auch das zusammenhängende Lesen noch in Verbindung mit Schreiben, an das erste Buch Mosis angeknüpft; die Aussprache soll von Anfang an „nach der reinen meißnischen Art“ formirt werden. — In Cl. 3 schließen sich die Uebungen noch weiter an die deutsche Bibel an, in Verbindung damit aber tritt die Sprachlehre in der Weise, daß die allgemeine Sprachlehre aus der besonderen ihre Erklärung empfängt; die Regeln der Wortschreibung sollen durch Beispiele auf das fleißigste eingeübt werden, ebenso die der Wortsprechung; nicht minder sorgfältig soll Wortforschung und Wortfügung behandelt werden; überall soll man auch auf Verständnis des Gelesenen (der Sachen) sehen. — In Cl. 4 (erste Classe der lateinischen Schule) zuerst wieder Lesen und Schreiben des Lateinischen verbunden; dann gleich zum Terenz. Hierbei voraus allgemeine Erklärung über den Inhalt des Buchs: wie es die Fabel des menschlichen Lebens gleichsam an eine Tafel gemalt vorstelle und fast nichts anderes abhandle, als was im gemeinen Leben zu geschehen pflege und fort und fort sich wiederhole. Die sittlichen Nachtheile, welche die Jugend beim Lesen dieser „Freudenspiele“ haben könne, werde man fern halten, wenn man da, wo Unsittliches vorkomme, einen geeigneten Bibelspruch wiederhole und die Strafbarkeit der Sünde recht ernstlich zeige. Von der allgemeinen Charakteristik des Terenz ausgehend soll der Lehrer die einzelnen Komödien angeben, hierauf die Andria vornehmen und kürzlich deren Inhalt bezeichnen. Hierauf soll er den verdeutschten Terenz, der von Seite zu Seite wie der lateinische eingerichtet

ist, den Schülern reichen, dann die Andria deutsch (in zwei Lectionen) ihnen vorlesen, nachher den ersten Act ebenso wiederholen, weiterhin die erste Scene mit Prolog in gleicher Weise besonders vornehmen. Sind die Schüler so mit dem Inhalte genau bekannt, kommt wieder der lateinische Text an die Reihe, und zwar zunächst wieder die erste Scene, die dann verdolmetscht wird ꝛc. ꝛc. Nach so umständlichen Vorbereitungen geht es an das Einzelne, und zwar so, daß in immer neuer Durcharbeitung der Stücke die Formenlehre und die Satzlehre Schritt für Schritt an dem Gelesenen gelernt und eingeübt werden. Die Uebersetzung hält sich durchweg so viel als möglich an die lateinische Wortfolge. — In Cl. 5 geht dieses Verfahren fort; aber die Verdolmetschung wird freier. Zugleich mannigfache Umbildung der Sätze in Zeiten, Weisen und Personen, immer jedoch noch in der Art, daß der Lehrer das Einzelne, und in vielen Wiederholungen, vormacht, die Schüler aber auf bloßes Zuhören und Aufmerken angewiesen sind. Selbstthätig werden diese erst, wenn sie zu Hause die Verdeutschung nach dem Verstande aufs Papier zu bringen haben, die dann der Lehrer wieder nach verschiedenen Gesichtspuncten mit den Schülern zu besprechen hat. Hiernächst mancherlei Verständigung über die Sprachlehre, Gewöhnung zum Gebrauche des Wortregisters, Anleitung zu alsbaldigem Verändern der Sätze. Zuletzt Uebungen im Reproduciren des lateinischen Textes nach der deutschen Uebersetzung, freiere Nachbildung der vorliegenden Stoffe, Lateinisch-Reden und Lateinisch-Schreiben nach des Terentius Art. Auf dieser Stufe dann auch mancherlei Memorirübungen, „damit das Gedächtnis, das so lange müßig gelegen, nicht ganz verderbe." — Cl. 6 (die griechische Schule) hat den griechischen Elementarunterricht nach der beim Deutschen und Lateinischen befolgten Weise zu behandeln. Auch beim weiteren Unterricht, welcher an das Neue Testament (Evang. Lucä, Apostelgeschichte) sich anzuschließen hat, durch vielfache Behandlung des Textes Erkenntnis der sprachlichen Gesetze, nächstdem Auswendiglernen des wiederholt Gelesenen, Umbildung des Gelesenen zu Gesprächen, Erzählungen ꝛc., auch Uebungen im Reden. Im Anschluß ein griechisches zur Sittenlehre gehöriges Handbüchlein, welches schöne Worte und Sachen in sich begreifen solle. — Als weiterer Aufbau sollte wohl eine Schule der Vernunftlehre und eine Schule der Rednerlehre folgen. Wie man neben dem Sprachunterrichte den Unterricht in der Religion, im Rechnen ꝛc. zu behandeln gedachte, läßt sich aus der vorliegenden Anordnung nicht erkennen. Man war eben noch ganz in den Anfängen der Ausführung. Zur Inspection der Schulen war eine aus sieben Männern gebildete Commission niedergesetzt, an der Spitze der Superintendent Adam Streso.

Aber für Ratich kam noch im J. 1619 eine schmerzliche Katastrophe. Seine Reizbarkeit und Geheimniskrämerei hatte die Mitarbeiter bald verstimmt, sein unduldsames Lutherthum die reformirten Geistlichen mit Mistrauen erfüllt, der unsichere Fortgang des Unternehmens beunruhigte die Fürsten, welche für dasselbe große Summen aufzuwenden hatten. Aber recht motivirt erscheint es doch immer nicht, daß der sonst wohlwollende Fürst Ludwig ihn am 9. Oct. 1619 plötzlich verhaften und dann 8 Monate lang (bis zum 11. Juni 1620) festhalten ließ. Das Gutachten, welches Ernst von Freiberg, Adam Streso u. a. am 20. Octbr. 1619 abgaben, war ohne Leidenschaftlichkeit. Die Ausstellungen, die sie an Ratichs Methode zu machen hatten, bezogen sich 1) auf die Vernachläßigung des Katechismus und der Musik (des Gesanges), 2) auf die lutherische Form der zehn Gebote im Lesebüchlein, 3) auf den Verfall der Zucht in den nach der neuen Lehrart eingerichteten Schulen, was theils auf die zu häufigen „Erquickstunden", theils auf die Einrichtung zurückgeführt wurde, daß die Lehrer nicht mehr unmittelbar und unverweilt strafen sollten, 4) auf die Vernachläßigung des Syllabirens, des Memorirens, der grammatischen Regeln, der Stilübungen, der Wiederholungen. „In Summa, an der neuen Lehrart, so viel daran gut ist, finden wir nichts Neues, bekennen doch dabei gern, daß unterm Ruhm der neuen Lehrart viele in vielen Schulen und bei vielen Praeceptoribus gespürte Mängel

und Gebrechen recht und wohl getadelt werden, verhoffen aber, wenn dieselben gebührendermaßen gebessert und die Praeceptores zu gänzlicher Erstattung ihres schuldigen Fleißes angehalten, dazu auch nach Gelegenheit dieser Zeiten mit guten Besoldungen aufgemuntert würden, so soll es weder Ratichius noch jemand anders verbessern können und wollen." — Die Ungnade, in welche Ratich gefallen war, scheint übrigens in Köthen allgemeine Freude erregt zu haben; ein Bericht von seiner Verhaftung schließt mit den Worten: qui multos laesit, laesum quis lugeat unquam? Weshalb dem endlich wieder freigelassenen Mann seine Bibliothek noch bis zum J. 1629 vorenthalten wurde, ist nicht recht zu erkennen.

Eine eigenthümliche Genugthuung war es nun aber für Ratich, daß in demselben Jahre, in welchem seine Wirksamkeit zu Köthen so unsanft abgebrochen wurde, eine ganz nach seinen Grundsätzen gearbeitete Schulordnung für Sachsen-Weimar publicirt wurde. Ihr Verfasser war M. Joh. Kromayer, Hofprediger und der Generalsuperintendenz verordneter Inspector in Weimar, ein Mann, der mit voller Entschiedenheit auf Ratichs Ansichten eingegangen war und jetzt noch ganz anders, als dies in dem zunächst vorausgegangenen Jahre für Hessen-Kassel geschehen war, der neuen Didaktik eine öffentliche und weitreichende Geltung sicherte. Seine Schulordnung (vollständig abgedruckt bei Vormbaum II, 215—260) darf daher auch als eine Hauptquelle für die Kenntnis des Ratichschen Systems angesehen werden und ist als solche auch in K. v. Raumers Gesch. der Pädagogik nach Gebühr benützt. Einen besonders wohlthuenden Eindruck macht sie durch die große Sorgfalt, welche sie den Landschulen zugewendet hat; Ratichs Einfluß aber ist besonders in demjenigen zu erkennen, was für die lateinischen Schulen vorgeschrieben wird. Auf die einzelnen Puncte, in denen Kromayer von Ratich abgewichen zu sein scheint, ist hier nicht näher einzugehn.

Aus dem reformirten Köthen entlassen hatte der Didaktiker in dem eifrig-lutherischen Magdeburg doch schon wieder, und ohne sein Bemühen, ein Asyl gefunden. Magdeburg besaß seit der Reformation eine Gelehrtenschule, welche unter ausgezeichneten Rectoren längere Zeit ein Ruhm der Stadt gewesen war, damals aber stark an den Mängeln litt, welche Ratich so nachdrücklich tadelte. Der Prediger Andreas Cramer, der für diesen so lebhafte Sympathie an den Tag gelegt hat, ist gegen die auch in Magdeburg herrschende Unterrichtsweise mit scharfem Tadel aufgetreten: der Katechismus werde durch mechanisches Memoriren „in die Köpfe hineingemartert", ohne jede Erläuterung und Nutzanwendung; sehr ungeschickt behandle man auch das Lesen und Schreiben; der sprachliche Unterricht aber gehe zunächst auf das Einlernen der grammatischen Regeln und gebe diese in unbekannter Sprache und nach verschiedenen Büchlein; dann lese man wohl Schriftsteller, aber zu spät nach der Grammatik und in zu großem Wechsel, auch von solchen Materien, welche der Jugend fremd und zur Imitation im täglichen Sprechen untauglich seien; dabei vernachläßige man das Griechische, das Hebräische und selbst die Muttersprache; die angeschlossenen Exercitia seien auch unpassend; dann lehre man Dialektik und Rhetorik, ehe die Jugend der Sprachen mächtig geworden sei und ihre Urtheilskraft ausreichend geschärft habe, ehe sie noch Realia gelernt, darinnen alle praxis dialecticae und rhetoricae bestehe; obendrein verkenne man, „daß Logica mit ihrer Wahrheit Maß, Physica mit ihrer Naturordnung ꝛc. wohl wider die Katechismuslehre könne aufstehn, wenn nicht in der Zucht und Vermahnung zum Herrn solche Künste getrieben werden."

Man hatte nun auch in Magdeburg das Unbefriedigende der bisherigen Unterrichtsweise anerkannt und wiederholt wegen der nöthigen Reformen Verhandlungen gepflogen; namentlich war der Bürgermeister Hesse geneigt, dem Schulwesen aufzuhelfen. Als daher Ratich in Magdeburg angekommen war, zeigte Hesse, dem er ein Schreiben des Rectors Sigmund Evenius in Halle mitgebracht hatte, alsbald große Bereitwilligkeit, mit ihm in nähere Verbindung zu treten, und schon am 23. August 1620 bot Ratich seine Lehrkunst dem Rathe der Stadt an, mit der Bitte, durch geeignete Männer

sie prüfen zu lassen. Aber erst am 2. Nov. erhielt er vom Rathe die Zusicherung, daß er mit seinen Gehülfen Schutz und Schirm genießen und zu Ausführung seines Werks, wozu er selbst die Kosten aufzubringen habe, volle Erlaubnis haben solle. Obwohl nun diese späte und beschränkte Entscheidung nicht gerade ermuthigend wirken konnte, so traf Ratich doch die nöthigen Vorbereitungen und konnte mit wenigen Collaboratoren am 16. April 1621 den Unterricht eröffnen. Indes ergaben sich doch auch hier bald unerfreuliche Hemmungen, über welche anerkennende Worte des Raths nicht hinweghelfen konnten. Man hatte zu dem alten Didaktiker kein rechtes Vertrauen, und als er nun wieder mit seiner Geheimthuerei unbequem wurde und an Männer sich anschloß, deren theologische Richtung geradezu verdächtig war, wandten sich allmählich auch solche von ihm ab, die mit dem besten Willen ihm entgegengekommen waren. Indem man an Cramer und andern Magdeburger Freunden Ratichs allerlei Heterodoxie warzunehmen glaubte, besorgte man, daß durch ihn auch Irrlehren in die Jugend gepflanzt werden könnten; und daß er selbst so stark auf Harmonie aller Zweige des Schulwissens mit dem christlichen Glauben drang, das gereichte ihm gerade bei den theologischen Gegnern Cramers zur schlechtesten Empfehlung, da dieser als ein Anhänger des mit den Wittenbergern in bittere Fehde gerathenen Helmstädters Daniel Hoffmann bei vielen seiner näheren Umgebung als ein gefährlicher Gegner aller wissenschaftlichen Theologie erschien.

Unter solchen Umständen war es freilich auch fruchtlos, daß Cramer bei Wiederbesetzung des Rectorats der Stadtschule auf Ratich als den rechten Mann hinwies und mit diesem gegen Evenius, dem das Vertrauen des Raths sich zuwandte, eine Agitation versuchte. Evenius, der längst im Rufe eines tüchtigen Schulmanns stand, hatte früher für die neue Didaktik Sympathie an den Tag gelegt und von ihr zu lernen gewußt, wie sich aus seiner von Eckstein in den Analekten zur Geschichte der Pädagogik (Halle 1861, S. 24—48) mitgetheilten „Formul und Abriß, wie eine christliche und evangelische Schule wohl und richtig anzustellen sei", hinreichend erkennen läßt; im Nov. 1618 hatte er auf dem Schlosse zu Köthen mit Ratich über die neue Lehrkunst verhandelt (von ihm Relatio de Wolfg. Ratichii didactica bei Förster, Kurze Nachricht von einem berühmten Pädagogen des vorigen Jahrhunderts W. R. Halle 1782. 8.). Aber als streng lutherischer Theolog stand er doch dem Kreise fern, in welchen Ratich sich hatte hineinziehen lassen, ja er sollte wohl eben als ein solcher Theolog der heterodoxen Pädagogik Ratichs das rechte Gegengewicht geben. Und so konnte es geschehen, daß dieser, nachdem er in Köthen den reformirten Theologen als Lutheraner ein Aergernis gewesen war, in Magdeburg von Lutheranern als ein der Heterodoxie Verdächtiger bekämpft ward. Zunächst kam nun Evenius doch, als er in Magdeburg eingezogen war, dem Didaktiker gegenüber in eine für ihn selbst unbehagliche Stellung, da dieser nicht unterließ, auf die günstigen Urtheile sich zu berufen, welche er vor wenigen Jahren von Evenius erhalten hatte, und seine Freunde waren nicht gesonnen, dem Nebenbuhler seine Stellung zu erleichtern; aber für den Reformator war doch auch in Magdeburg keine sichere Stätte zu behaupten, da selbst auf Kanzeln gegen ihn geeifert wurde. Auch die städtische Behörde trat, allerdings wohl erst nach heftigen Streitigkeiten, über welche genauere Nachrichten uns fehlen, mit Härte gegen ihn auf und machte ihm eine weitere Wirksamkeit in der Stadt unmöglich. Es war natürlich ganz umsonst, daß er mit einer umfangreichen Beschwerdeschrift (Niemeyer, Progr. von 1846, S. 11 ff.) an das Reichskammergericht sich wandte; er mußte (1622) wieder den Wanderstab ergreifen. Für ihn übernahm es Cramer nachher noch gegen Evenius die heftigste Fehde zu erregen, die nicht bloß die Stadt, sondern weite Kreise und Universitäten bewegte. S. Rathmann, Gesch. der Stadt Magdeburg IV, 2, 41 f.; vgl. über Evenius Tholuck, Lebenszeugen der lutherischen Kirche S. 406 ff.

Der heimatlose Ratich wandte sich nach Thüringen und versuchte zunächst in Weimar oder Jena wieder Zulaß zu erhalten. Aber selbst der ihm sonst ergebene Hofprediger

Kromayer erklärte damals (in einem Briefe an die Gräfin Anna Sophia von Rudolstadt), daß solche Zulassung bedenklich sei, weil er dort bei allen sich so verhaßt gemacht habe, daß es zweifelhaft sei, ob er werde geschützt werden können; er habe ja auch anderwärts mit den Gelehrten sich nicht vertragen. Eben derselbe klagte bitter über Ratichs wunderliche Geheimniskrämerei, bei der er immer wieder eine allgemeine Reformation in Aussicht stelle, aber mit seinen Entdeckungen fort und fort zurückhalte (Niemeyer, Progr. von 1843, S. 7—9). Dennoch ließ die Gräfin den unglücklichen Mann nicht fallen, und auch ihr Neffe, Herzog Ernst der Fromme von Gotha, sorgte für ihn (Gelbke, Herzog Ernst d. Fr. als Mensch und Regent, Bd. 1, S. 46 f.). Als sein Gehülfe erscheint in dieser Zeit, über welche freilich genauere Nachrichten uns fehlen, zu Kranichfeld und Erfurt Matthias Briccius. Und noch ein anderer Beförderer der neuen Didaktik trat jetzt hervor, der thätige Schulmann Johann Rhenius. Dieser, im J. 1618 von der Thomasschule in Leipzig als Director an das Gymnasium zu Eisleben berufen, hatte hier durch eine neue Schulordnung, aber nicht nach Ratichs Grundsätzen, der ihm anvertrauten Anstalt eine höhere Entwicklung zu geben gesucht, dann 1624 vor geistlichen Angriffen weichen müßen und zunächst nach Leipzig sich zurückgezogen. Wir können nicht angeben, wann er mit Ratich näher bekannt geworden; aber im J. 1626 gab er drei pädagogische Tractate heraus, welche er aus der Hand seines „besten Freundes" Ratich erhalten hatte, in einer Sammelschrift: Methodus institutionis nova quadruplex 1) Jo. Rhenii, 2) Nicod. Frischlini, 3) Ratichii et Ratichianorum tergemina, 4) Jesuitarum vulgo Janua linguarum dicta, opera M. Jo. Rhenii. Lips. 1626. Wir haben auf das hieher Gehörige schon oben eingehen müßen. (Vgl. über Rhenius Ellendt, Gesch. des Gymn. zu Eisleben [E. 1840], S. 18, 34, 140 f. und Stallbaum, die Thomasschule in Leipzig [L. 1839] S. 36.)

Die Kritik, welche in demselben Jahre 1626 von Dresden aus Hoë von Hoënegg, der früher doch günstiger und milder über Ratichs Bestrebungen sich ausgesprochen hatte, diese erfahren ließ, scheint auf Anna Sophia, an welche sie gerichtet worden war, keinen tieferen Eindruck gemacht zu haben. Wir wissen, daß sie den Didaktiker fortwährend beschützte, wenn sie auch nicht in der Lage war, für Ausführung seines Werkes etwas größeres zu thun. Aber wir dürfen annehmen, daß ihr Neffe Ernst der Fromme gerade damals durch Ratichs Versuche zu seiner nachher so epochemachenden Thätigkeit für das Schulwesen angeregt worden.

Neue Hoffnungen schienen sich für Ratich aufzuthun, als Anna Sophia (seit 1630 Wittwe) ihn dem schwedischen Reichskanzler Oxenstjerna empfohlen hatte, der nach dem Falle seines großen Königs auch in Deutschland eine so einflußreiche Stellung einnahm. Obwohl nun von den schwierigsten Geschäften in Anspruch genommen, hielt der einsichtsvolle Staatsmann doch die Sache seiner Aufmerksamkeit werth, wie er späterhin ja auch den Bestrebungen des Comenius eingehende Theilnahme geschenkt hat. Nach einer Mittheilung, die er dem Letzteren 1642 machte, ist er mit Ratich in persönliche Berührung gekommen, aber durch das, was dieser in einem dicken Quartanten ihm vorgelegt hatte, nicht sonderlich befriedigt worden. Außerdem besitzen wir eine „unterthänige Relation von der Lehrart Herrn Wolfg. Ratichii", welche auf des Kanzlers Verlangen drei deutsche Gelehrte, Hieronymus Bruckner, Stephan Ziegler und Joh. Matthäus Meyfart, abgefaßt und am 15. März 1634 im Quartier zu Groß-Sömmerda ihm überreicht haben. Die Hauptarbeit hatte unstreitig Meyfart übernommen, ein Mann, der zu den trefflichsten Vorläufern Speners gezählt werden kann und als Schulmann in Coburg, wie als Professor der Theologie an der für die lutherische Kirche durch Gustav Adolph wieder gewonnenen Universität Erfurt große Verdienste sich erworben hat. Wir stellen die Hauptpuncte dieses merkwürdigen Gutachtens (mitgetheilt von Niemeyer im Progr. von 1840) kurz zusammen.

Nach demselben ist Ratichs Intention gerichtet auf Abschaffung der von allen Verständigen anerkannten Mängel der herkömmlichen Unterrichtsweise und auf Ein-

führung der durch Gottes sonderbare Gnade jetzo zu mehrerer Vollkommenheit gebrachten „Lehrkunst". Die Hauptmängel aber sind ihm: 1) daß man nicht vor allen Dingen dahin getrachtet, wie die Jugend alsbald bester Maßen zu Gott geführt und aus dessen alleinseligmachendem Worte in Theologicis, so viel hiervon einem jeden Christen zu wissen nöthig ist, recht unterrichtet werden möchte; 2) daß man, anstatt die lernende Jugend an die Sache hinanzuführen, zu deren Erlernung doch das kurze Leben nicht ausreiche, bei den Instrumenten sich übermäßig lange aufgehalten und in fremder Sprache weitläufige Grammaticalia und andere zu den Instrumenten gehörige Praecepta ohne Noth und Nutzen auswendig lernen lasse; 3) daß man die schöne liebliche Harmonie, die in dem Licht der Gnaden, der Natur und der Sprachen zu finden, der Jugend nicht gezeigt, sondern sie als ein unbekanntes und unnöthiges Ding angesehen habe; 4) daß man bei dem Unterrichte die Jugend mit einem unnöthigen Vielerlei beschwert, das Verschiedenste neben einander getrieben, nicht einerlei Praecepta gebraucht und diese obendrein in einer unbekannten Sprache weitläufig und unordentlich mitgetheilt und, wie wenig auch verstanden, auswendig lernen und vortragen lassen, wozu noch gekommen, daß man die Jugend mit dem Uebersetzen aus einer bekannten in eine noch unbekannte Sprache geirret habe ꝛc. Dagegen verlange Ratich: 1) daß die Jugend vor allen Dingen im Christenthum recht unterwiesen werde; 2) daß die Harmonie des wahren Glaubens, der Natur und der Sprachen beim Schulunterrichte gezeigt und demgemäß die Gegenstände des Unterrichts in enge Verbindung mit einander gebracht werden, wie auf jedem Gebiete wieder alles einstimmig sein müße; 3) daß in den christlichen Schulen nichts anderes gelehrt werde, als was Gott selbst den Menschen geoffenbaret habe, das in dem lumen gratiae, naturae et linguarum gar deutlich und harmonisch Dargestellte. Ueber diesen dritten Punct läßt sich nun die Relation noch weiter aus; ob wir dabei nicht mehr Meyfarts, als Ratichs Gedanken vor uns haben, muß dahin gestellt bleiben. a) Aller Lehren Grund ist aus dem Gnadenlicht zu nehmen und darnach alles zu richten, was die Heiden im Lichte der Natur erkannt; demnach ist Gott unser Anfang und Ende, und die Furcht des Herrn der rechten Weisheit Anfang. Die Lehren der Offenbarung sollen in besonderen Büchern und in verschiedenen Sprachen gleichförmig verfaßt, gedruckt und darnach die Jugend, nach jeder Nation Gelegenheit, in ihrer Muttersprache fleißig unterwiesen werden. Dabei wird versichert, daß Ratich solche Bücher zu einem großen Theile schon ausgearbeitet und dabei mit dem lutherischen Lehrbegriffe in strengster Uebereinstimmung sich gehalten habe; auch sei er überzeugt, daß, wenn gleich hieraus Einigkeit der Religion in der Welt nicht herzustellen sei, doch mancher nach dieser Methode die Augen besser aufthun und aus Gottes Wort das zur Seligkeit Nöthige richtiger erkennen werde. b) Das lumen naturae, woraus zu lernen, was unserer Kraft nicht zu hoch und zu der zeitlichen Wohlfahrt dienlich sei, soll darum nicht vernachläßigt, also auch die Philosophie nicht abgeschafft werden, vielmehr wird das hieher Gehörige besser zu erläutern und vorzutragen sein; gestehen muß man aber, daß früher viel unnöthige und aus bloßem Wahn entsprungene Dinge eingemischt worden, weil man die von den Heiden geschriebenen Bücher zu viel gebraucht hat, während den Heiden doch die göttliche Lehre, aus welcher alle dem Menschen dienende Erkenntnis ursprünglich kommt, gemangelt. Auch hier die Angabe, daß Ratich für den Unterricht manches ausgearbeitet, namentlich kurze Tabellen in deutscher und lateinischer Sprache, welche, obwohl er sie selbst nicht für vollkommen halte, doch wegen der feinen und anmuthigen uniformitas in methodo zu loben seien; übrigens wolle er nicht, daß ein jeder in allen Disciplinen unterwiesen werden solle, vielmehr könne nach Stand und Beruf Auswahl getroffen werden. c) Für alle vom lumen gratiae und von lumen naturae geoffenbarte Sachen hat man nun die instrumenta (disciplinae instrumentales), welche man am füglichsten zum Lichte der Natur rechnet. Es gebührt sich aber, daß man diese den Sachen-Lehren nachsetzt, weil die Natur selbst diese Ordnung gehalten hat,

daß sie eher die Sachen als die Instrument-Lehren hat bekannt werden lassen, wie denn diese nicht zu verstehen sind ohne die Sachen, weshalb man auch zu Erklärung der in ihnen enthaltenen Regeln die Beispiele aus den Sachen und den aus diesen abgeleiteten Lehren nehmen muß; wo man doch die Instrument-Lehren vor den Sachen und also modum rei ante rem getrieben hat, da ist der Verstand nur aufgehalten und oftmals ganz verderbt worden. Uebrigens gibt es zweierlei Instrumenta, da man durch die einen theils zu gründlichem Erkennen der Sachen und Sprachen, theils zu gründlichem Wirken gelangt, durch die andern aber Lehren und Sprachen nur in besondere Richtung geleitet sieht. Zu den letztern ist nun vor allem die Didaktik zu rechnen, deren Hauptsätze, nicht wesentlich abweichend von dem schon oben Aufgeführten, im einzelnen dargelegt werden.

Was am Schlusse dieser Relation erklärt wurde, daß Ratich bereit sei in die Dienste des Kanzlers zu treten, wenn er eine ordentliche Vocation erhalte, bei Ausführung der Reform die Oberleitung übernehmen dürfe und zur Vollendung seiner Arbeiten geschickte Mitarbeiter, freien Gebrauch von Bibliotheken und die nöthigen äußern Mittel bekomme, das war ein Anerbieten, welchem Ratich selbst nicht mehr hätte entsprechen können, auch wenn Oxenstjerna es hätte annehmen wollen. Schon im J. 1633 hatte ihm ein Schlag die Zunge und die rechte Hand gelähmt. Im J. 1635 starb er zu Erfurt. Meyfarts Progr. in exequiis Wolfg. Ratichii (Erf. 1635) ist ein letztes Denkmal der freundlichen Verbindung, in welcher beide Männer mit einander gestanden hatten.

K. v. Raumer hat am Schlusse seiner Charakteristik Ratichs diesen mit dem großen Methodiker Joh. Sturm verglichen, dem bei planmäßigem Streben alles geglückt sei, während Ratich niemals zu einer Ausführung seiner Ideale habe gelangen können. Es liegt noch näher, den unglücklichen Didaktiker mit seinem jüngeren Zeitgenossen Comenius zusammenzustellen, um so mehr, da beide, wenn auch nur vorübergehend, im J. 1629, sich näher getreten sind. Ratich erlebte noch das Erscheinen der Janua linguarum reserata, die so weit über seine eigenen Experimente hinausführte und gewiß auch viel dazu beigetragen hat, diese rasch in Vergessenheit zu bringen; die Didactica magna hatte Comenius zu derselben Zeit entworfen, wo er (von Lissa aus) mit Ratich vergebens einen Briefwechsel anzuknüpfen suchte. H. Kämmel.

Rationalistische Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen, Mädchenschule S. 910 f.

Das Rauhe Haus zu Horn bei Hamburg. Das Rauhe Haus hat seine Bedeutung nicht bloß als christliche Erziehungsanstalt durch die Arbeit, die es Jahr aus Jahr ein in örtlicher Beschränkung an einer gewißen Anzahl von Knaben und Jünglingen verrichtet, sondern zugleich als Stätte, an welcher lebenskräftige Gedanken über den Aufbau des Reiches Gottes, Gedanken, die zwar aus der immer sich gleichbleibenden evangelischen Wahrheit geschöpft sind, aber zu dem gegenwärtigen Zustand der Christenheit sich in lebendige Beziehung setzen, ihre Verkörperung in christlicher Thätigkeit suchen, und namentlich als einer der wichtigsten Ausgangspuncte jener Arbeit zur Belebung der Volkskirche, die man innere Mission zu nennen sich gewöhnt hat. Will man die Bedeutung des Rauhen Hauses, die ihm die geschichtliche Betrachtung dereinst gewiß zugestehen wird, richtig ausdrücken, so wird man diese Anstalt zusammenstellen müßen mit einer Reihe anderer Erscheinungen in der Geschichte des Reiches Gottes, in welchen der Gedanke der Verinnerlichung der Kirche mannigfaltige Gestalt gewonnen hat, z. B. mit den Klosterschulen Britanniens, aus welchen die Boten des Evangeliums nach Deuschland gekommen sind, nicht nur, um der Kirche neue Gebiete zu erobern, sondern zugleich um die bestehenden Kirchen mit neuem Leben zu erfüllen; mit den Stätten, an denen die Brüder des gemeinsamen Lebens Vertiefung der christlichen Frömmigkeit mit Volkserziehung verbanden; mit den Anstalten, die A. H. Francke in Halle errichtet hat. Aber wenn auch durch Vergleichung mit solchen Schöpfungen des christ-

lichen Geistes die Bedeutung des Rauhen Hauses in der Geschichte des Reiches Gottes annähernd bezeichnet werden kann, so giebt doch kein christliches Werk, sei es vor oder sei es nach der Reformation entstanden, eine genügende Vorstellung vom Rauhen Hause. Es ist Luthers Reformation selbst, auf welche der Stifter des Rauhen Hauses seine Arbeit am liebsten zurückführt; es ist der tiefe Drang eines mächtig erregten Gewissens, eines von Christi Liebe erfüllten Herzens, dem ganzen Volke, zunächst dem deutschen Volke, das Heil zu bringen, die Ueberzeugung, daß dem Volke nur durch das Wort Gottes, durch Erfüllung seines gesammten Lebens mit diesem Worte, geholfen werden könne, die in Christo und in ihm allein erlangte Freiheit des Christenmenschen, welche nicht gedacht werden kann ohne den Trieb, das Gebundene frei zu machen, jener Glaube, wie ihn Luther beschreibt, der ein lebendig, geschäftig, mächtig Ding ist und nicht erst fragt, ob gute Werke zu thun sind, sondern ehe er fragt, sie gethan hat und immer im Thun bleibt, — es ist der Glaube, der die Welt überwunden hat und fort und fort überwinden muß, aus welchem das Rauhe Haus erwachsen ist. Aus der tiefen und weiten Anschauung dieses Glaubens ist im Rauhen Haus die Rettung der Jugend, ein Werk, das andere vorher getrieben, mit neuer Kraft und freierer Ausschau auf das Ganze des Reichs Gottes versucht worden. Es ist dies Werk von Anfang an in unzertrennlicher Verbindung mit der Heranbildung von Arbeitern der inneren Mission und Sammlung einer Brüderschaft aus diesen Arbeitern getrieben worden. Und die innere Mission, als Zusammenfassung der lebendigen Glieder der Volkskirche zur Belebung der todten, als die Arbeit der vom Evangelium Durchdrungenen zur Durchdringung des gesammten Volkslebens mit dem Evangelium, hat vom Rauhen Haus aus durch seines Gründers persönliches Wirken, durch Schrift und Vorbild einen lauten Ruf in der Christenheit erhoben. Darinnen liegt die weit über ihre Grenzen hinausgehende Bedeutung dieser Anstalt.

Das Rauhe Haus (nicht rauhes Haus) hat seinen Namen von dem kleinen Haus unter Strohdach, in welchem die Anstalt 1833 eröffnet wurde und welches seit Menschengedenken im Munde des Volks „Rauhes Haus" oder plattdeutsch: „Ruges Huus" hieß, wahrscheinlich weil sein Erbauer „Ruge" geheißen. Es ist nicht ohne Wichtigkeit, dies ausdrücklich zu bemerken, weil in Deutschland und außerhalb Deutschlands das Wort „Rauh" als Bezeichnung für die Arbeit, die in der Anstalt getrieben wird, aufgefaßt wird, sei es nun, daß man sich dachte, man habe es dort nur mit rauhen Kindern zu thun, oder daß man die Weise der Erziehung, die in der Anstalt gilt, als eine rauhe ansah. Nichts könnte aber von vornherein das Bild des Rauhen Hauses häßlicher entstellen, als wenn man das „Rauhe Haus" so auffaßte. Ist doch gerade neben der festen Ordnung und neben der tüchtigen Arbeit des Hauses, wodurch eine ernste Zucht geübt wird, die zarte Pflege der Individualität, des Gemüthslebens, der festlichen Freude, wie solches aus dem Evangelium sich ergiebt, die Eigenthümlichkeit dieser Anstalt.

Das Rauhe Haus liegt in der Landgemeinde Horn, in dem Kirchspiel Ham, auf Hamburgischem Gebiet, ungefähr eine Stunde östlich von Hamburg. Wenn man die Weltstadt Hamburg mit ihrem Getümmel verlassen, durch das weithin sich erstreckende Gebiet der Vorstadt St. Georg hindurchgeschritten ist, so hat man einen noch ziemlich langen, aber erquicklichen Weg durch das Pfarrdorf Ham, links prächtige Landhäuser, auf der hügeligen Geest sich erhebend, mit ihren Gärten, rechts den Blick auf die Elbniederungen, über sich das Laubdach schöner Bäume. Hat sich auf diesem Gange das Gemüth von dem aufreibenden Treiben der Stadt schon etwas erholt, so ist es als ob man auf ein Gebiet des Friedens träte beim Eintritt auf das von stattlicheren Bäumen fast rings umgebene, sonst durch keine Mauer, sondern nur durch lebendigen Hag kaum bemerkbar umfriedigte Gebiet des Rauhen Hauses. Auf einem Raum von 16 Scheffeln oder Morgen (zu 200 □ Ruthen zu 16 □ Fuß) Gartenland und Rasenplatz, von breiteren und schmaleren Wegen durchschnitten, liegen um die stattlichen Gebäude ein

Dutzend kleinere Häuser, ohne Eintönigkeit der Bauart, anmuthig zerstreut. Außer den 16 Scheffeln, auf welchen das liebliche Rettungsdorf erbaut ist, baut die Anstalt noch 11 Scheffel Feldes als Eigenthum, und 3 Morgen Ackerfeld und 14 Morgen Wiesenland, die sie gepachtet hat. Das ganze Gebiet, auf welchem jetzt gearbeitet wird, umfaßt also 44 Scheffel oder Morgen Hamburgisch. „Die Lage des Ganzen ist hoch und frei, im Norden schweift das Auge hinaus auf die weiten Feldmarken Holsteins, im Süden bietet sich dem Blick meilenweit das reiche Elbthal bis zum jenseitigen hervorragenden Elbufer; um und um bis in weite Fernen lagern sich die schönsten Baumgruppen von Ulmen, Kastanien, vielhundertjährigen Eichen und anderem Laubholz. Der ganze Bau- und Gartenplatz, von dem aus dies schöne Bild zu übersehen ist, ist großen Theils von hohen Eichen umkränzt und dabei von allen Seiten frei und zugänglich, ohne Mauern und Verschluß, ein großer sauber und freundlich gehaltener Garten voll schöner Fruchtbäume und anderer Baumgruppen." (Das Rauhe Haus, seine „Brüder" und „Kinder", Hamburg 1862 S. 12.)

Wir hoffen von der Anstalt ein deutliches Bild zu geben, wenn wir sie nach ihrer Entstehung, nach ihrem Bestand, und nach ihrem Geiste und Leben betrachten.

I. Entstehung. — Die ganze künftige Art eines christlichen Werkes pflegt sich in seinen ersten Anfängen schon anzukündigen, weshalb wir die Entstehungsgeschichte des Rauhen Hauses nicht unberührt lassen dürfen. Es war zu Anfang der dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts, als durch die winterliche Starrheit des Hamburger Christenlebens ein hoffnungsvolles Frühlingswehen gieng. Die Keime, welche in den Tagen der Befreiung vom französischen Joch Männer wie Friedrich Perthes in das Hamburger Volksleben gelegt, sollten von den Jüngern einer lebendigeren Theologie, welche jetzt von den Universitäten zurückkehrten, die rechte Pflege erhalten. Unter diesen ist der Stifter des Rauhen Hauses, Johann Heinrich Wichern, ein geborner Hamburger, der bedeutendste. Man sagt, daß er die ersten, ahnungsvollen Triebe zu dem, was seines Lebens Werk geworden, schon auf die Universität mitgebracht. Und wer die Mutter gekannt, die den Jüngling erzogen, die „alte Mutter" des Rauhen Hauses, die mit dem Sohn in dasselbe eingezogen und fast ein Menschenalter geholfen hat, demselben den Hauch innigen Familiengeistes einzuhauchen, der kann sich die ersten Anfänge christlichen Rettungsdranges leicht erklären. Jedenfalls sehen wir den Candidaten der Theologie, der 1808 geboren, in Göttingen und Berlin zu den Füßen Lückes, Schleiermachers, Neanders gesessen, in seine Vaterstadt zurückgekehrt, in voller Thätigkeit. Was die Seele seines künftigen Wirkens ausmacht, das Doppelte: der Drang, dem Volke zu helfen und der Drang, zu solcher Hülfe einen Zusammenschluß persönlicher Kräfte zu bewirken, das sehen wir schon jetzt. Wichern war lebhaft an den Sonntagsschulen betheiligt und kam so den Kindern nahe, einer Welt, in welcher er sich von Anfang an besonders heimisch gefühlt, in welcher er aber unsäglichen Jammer entdeckte. Der „männliche Besuchsverein," in welchem er mit Männern allerlei Alters und Standes sich zusammenschloß, um in den Straßen, Gängen und Höfen der Stadt der Sünde, der Verkommenheit, dem Elend nachzugehen, führte ihn zu der Entdeckung der Quelle des Jammers, den er in den Sonntagsschulen schon bemerkte. Es reiften in ihm die Gedanken, die er bisher schon gehegt, zu deutlicherer Lebensgestaltung. Am 8. Oct. 1832 waren die Freunde, welche in dem Besuchsverein sich gefunden hatten, im Hause des Schullehrers Hoffmann versammelt. Da ward der Gedanke zum erstenmal laut ausgesprochen, daß für Hamburg ein Rettungshaus gegründet werden müße nach dem Vorgange Johann Falks in Weimar, der Gemeinde Kornthal in Württemberg, Zellers in Beuggen, des Grafen von der Recke in Düsselthal. Die Freunde giengen an jenem Abend nicht ohne das gegenseitige Versprechen auseinander, die Angelegenheit vor dem Herrn ernstlich zu erwägen, und ein Handwerksgeselle sprach die Hoffnung aus, daß der Herr ihnen ein ermunterndes Zeichen geben werde. Im November wollten sie wieder zusammenkommen. Da geschah es in der Zwischenzeit,

daß zu einem jener Freunde, dem Postsecretär Hachtmann, ein ihm wenig bekannter College trat, der von der Sache nichts wußte und nichts wissen konnte. Er hatte 100 Rthlr. in der Hand, die er für die Armen anbot, aber mit dem besonderen Wunsche, sie möchten für eine fromme Stiftung, am liebsten für eine erst im Entstehen begriffene, verwendet werden. Das war das gewünschte Zeichen vom Herrn. Nach Hamburger Brauch mußte der Empfang der Summe öffentlich bescheinigt werden, und die Freunde sahen sich nach einem Manne um, dessen Name, bei der Bescheinigung genannt, Bürgschaft für die Verwendung der Summe und für die Angelegenheit selbst, der sie dienen sollte, leisten konnte. Senator Dr. Hudtwalker fand sich dazu bereit, ein Mann, der mit einer gründlichen Kenntnis des Rechts eine warme Begeisterung für die Kirche verband und in Hamburg bis an sein Ende tapfer für den Glauben und die Predigt des Glaubens gekämpft hat. Bei der von ihm gegebenen Empfangsbescheinigung wurde der Name des Rettungshauses und der Plan, ein solches zu gründen, zum erstenmal öffentlich vor der Stadt Hamburg genannt. Zunächst hatte die Mittheilung der Sache an den Senator Dr. Hudtwalker die Folge, daß derselbe aus dem Testamente des Quartiermanns Gehrken, dessen Vollstrecker er war, 7000 Rthlr. für die Anstalt bieten konnte. Wie konnten die Freunde bei dem ersten Wiederzusammenkommen im Nov. 1832 jubeln! Sie faßten jetzt den neuen Entschluß, zum Besten der Anstalt den „Bergedorfer Boten" herauszugeben, eine christliche Volkszeitung. Wichern, von Anfang an die Seele des Unternehmens, war es, der in diesem Blatte eine Reihe Artikel über ähnliche Anstalten, namentlich die des Johannes Falk in Weimar, schrieb. Reiche und Arme brachten durch diese Weckrufe angeregt ihre Gaben. Und schon fiengen die Freunde an, ein Haus zu suchen. In der sich dabei einstellenden Schwierigkeit trat ein anderer, zu den besten Männern Hamburgs zählender Mann zu der Angelegenheit helfend heran, der Syndikus Dr. Sieveking, Vetter der nachmals so bekannt gewordenen „Hamburger Tabea", Amalie Sieveking. Von mütterlicher Seite Reimarus Enkel, der Sohn jenes Sieveking, der auf seinem Landgut Neumühlen für die geistigen Bestrebungen seiner Zeit und ihre Träger ein geistvoller Wirth gewesen war, hatte sich Dr. Sieveking in den Tagen der französischen Herrschaft und der Befreiungskriege früh zu einer so selbständigen und reifen Persönlichkeit herangebildet, daß er als junger Mann schon die Sache der Hansestädte in Frankfurt und Paris trefflich führte, und in einer Herzensfreundschaft mit August Neander, dessen erste schriftstellerische Unternehmungen er mit seinem Rathe unterstützte und dessen Liebe er genoß, war sein inneres Leben von dem Hauche einer begeisterten christlichen Frömmigkeit angeweht worden. Er war ein Mann von tiefem und weitem Blick, der mit herzlicher Frömmigkeit ein aus gründlicher Geschichtskenntnis gewonnenes Verständnis für organische Lebensgestaltung verband, ein Mann von ungewöhnlicher Lauterkeit und Güte des Herzens und ganz der Mann, um dem jüngeren Wichern helfend entgegenzukommen. Zu Sieveking kam am 4. Februar 1833 Wichern in der Noth um das Haus. Wie oft haben die beiden seit jenem ersten Male in ähnlichen Nöthen berathen! Als Wichern die Verlegenheit geschildert hatte, holte Sieveking eine Karte herbei, auf welcher sein Landbesitz zu Ham und Horn verzeichnet war und bot für das Haus einen schönen Acker an der Wandsbecker Landstraße an. Wichern eilte froh zur Stadt zurück, um noch dem Häuflein der Freunde zu verkünden, daß zu dem Geld nun auch das Land gefunden sei. Nun aber kam die Prüfung! Das Land zeigte sich nicht geeignet, wenigstens so bald nicht, weil in der Nähe keine Wohnung zu finden war. Und das Testament war angefochten worden und die große Summe schien für das Rettungshaus verloren. Mancher trat jetzt schon kleinmüthig zurück. Die Andern aber hielten um so treuer zusammen und empfiengen ihrer Treue Lohn. Am 26. April 1833 hatte Wichern seine Sorge dem Syndikus Sieveking wieder geklagt. Nicht ohne Kleinmuth schieden sie von einander. Es war ein trüber Sonnabend. Auch der helle Sonnenschein an dem folgenden Sonntagmorgen fand das Herz noch unruhig und fast traurig.

Da kam um 11 Uhr ein Brief von Sieveking: er sei am Sonntagmorgen früh in Gedanken an das letzte Gespräch durch seinen Garten bis an sein äußerstes Ende gegen Osten gegangen. Dort in Horn besitze er ein Haus, das er gleich vorgeschlagen haben würde, wenn es nicht auf längere Zeit vermiethet gewesen wäre. Nun habe er gehört, daß der Miether das Haus zu räumen wünsche und schon jetzt dazu bereit sei. Das Haus sei klein, aber für den Anfang ausreichend. Unter einem Strohdach habe es einige Zimmer, daneben liege ein tiefer Brunnen, beschattet von der schönsten Kastanie der ganzen Gegend, ein Garten, eine Koppel und ein Fischteich gehöre dazu; es trage seit Menschengedenken den Namen: „das Rauhe Haus". Wichern möge selbst kommen und sehen. Das war das Strohdach, unter welchem Wichern nun bald seine Arbeit mit den Kindern beginnen konnte; das war der Kastanienbaum, auf welchem seitdem hunderte von Knaben singend wie die Vögel unter den Zweigen sich gewiegt haben; das war der Fischteich, an welchem bald die „Fischerhütte" gebaut wurde; dies war der stille Ort, der noch immer ein stiller Ort friedlicher Arbeit im Glauben und Gebet ist, aber doch einen lauten Ruf weit in die Lande hat ergehen lassen. Man fieng alsbald an das kleine Haus neu einzurichten. Das Geld blieb auch, 7000 Rthlr. und mehr. Im Juli waren die Freunde im Besitze des Geldes und des Hauses.

Die Angelegenheit war nun reif genug, um in voller Oeffentlichkeit vor den christlichen Gemeinsinn der Stadt gebracht zu werden. Der provisorische Verwaltungsrath lud alle Bürger und Einwohner der Stadt, welche der Sache ihre Theilnahme schenkten, zu einer Versammlung in der Börsenhalle auf den 12. September Abends ein. Vor einer dichtgedrängten, den ganzen Raum erfüllenden Zuhörerschaft leitete Sieveking die Verhandlung ein. Man hatte an die Anwesenden beim Eintritt ein Druckblatt vertheilt, auf welchem ein Bild dessen, was man hoffte, gezeichnet war, und Sieveking sprach schon bei dieser ersten Versammlung aus, was die Freunde hofften: daß neben dem ersten Obdach des sogenannten Rauhen Hauses um die Betglocke der Vorsteherwohnung in reinlicher Armuth ein „Rettungsdorf" erblühen werde. Wie lieblich hat sich die Hoffnung erfüllt! Wichern erhielt dann das Wort, schilderte das Elend, das er in Hamburg gefunden, die Familienzerrüttung, die Kinderverderbnis, gab das Bild dessen, was werden sollte und widerlegte die Einwendungen. Schon jetzt ward es aufs bestimmteste ausgesprochen: „die Rettungsanstalt hat zur Absicht, verwahrlosten Kindern (beiderlei Geschlechts) bis zur Confirmation eine Zuflucht und diejenige Erziehung zu gewähren, welche die Stelle der elterlichen Fürsorge so viel als möglich vertreten soll. Sie ist kein Waisenhaus, keine Armenschule, keine Strafanstalt für jugendliche Verbrecher, keine bloße Herberge für bettelnd umherstreichende Kinder, auch das nicht verwaiste Kind den Einflüssen einer entschieden verderblichen Umgebung durch den liebevollen Ernst einer christlichen Hausordnung nicht bloß vorübergehend zu entreißen, die Kräfte eines neuen Lebens mit dem Evangelium nicht an die Strafe, sondern an die Vergebung und an den Entschluß fortschreitender Besserung zu knüpfen, ist die Aufgabe einer Anstalt, welche die Abhülfe äußerer Noth lediglich als das Mittel zu einem sittlichen Zweck betrachtet. Sie entsagt ausdrücklich der Unterstützung aus der Kasse des Staates oder einer andern, vermöge eines verwandten Zweckes bei ihrer Gründung, Erhaltung und Erweiterung betheiligten, wohlthätigen oder polizeilichen Anstalt: sie beschränkt sich auf den Umfang, welchen die ihr von christlicher Milde anvertrauten Mittel verstatten." Als die Versammlung gefragt wurde, ob sich das Werk ihrer Theilnahme zu erfreuen haben werde, war ein allgemeine laute, freudige Zustimmung die Antwort.

Am 1. November 1833 zog denn Candidat Wichern mit seiner Mutter, die noch lange mit Segen in der großen und immer größer werdenden Anstaltsfamilie gewaltet hat, in das Rauhe Haus ein, in aller Stille, so daß in Hamburg kaum jemand wußte, daß es geschah. Des Lübecker Overbecks Bilder, des Herrn Einzug in Jerusalem und seine Seg-

nung der Kinder, von Sieveking in dem Wohnzimmer der kleinen Familie aufgehängt, waren das einzig Festliche bei dem Einzug. Ebenso still wurden gleich darauf die ersten drei Knaben aufgenommen. Das war der Anfang der Rettungsarbeit im Rauhen Hause. Von jetzt an ist die Arbeit immer vorangegangen, organisch, indem sich der gelegte Keim in immer reicherer Verzweigung entfaltete. Das zweite Haus, welches sehr bald nöthig ward, um die gemeldeten Kinder aufzunehmen, das Schweizerhaus, wurde im ersten Frühling des Jahres 1834 unter der Anführung eines Meisters von den Rauhhäusler Knaben selbst gebaut: eine deutliche Nachwirkung dessen, was Johannes Falk mit seinen Knaben am Lutherhaus in Weimar versucht hat. Auch die fröhlichen, frommen, gereimten Zimmersprüche, welche bei der Richtfeier eines jeden neuen Hauses vom Zimmermann gesprochen wurden, sind ebenso dem Geiste Falks als der Sitte des deutschen Volkes gemäß. Die erste Knabenfamilie zog aus dem alten Hause aus und eine neue zog in dasselbe ein. Ein großer Bau, die grüne Tanne genannt, um das ganze Jahr an das im Rauhen Haus so fröhlich gefeierte Weihnachtsfest zu erinnern, ward 1835 unternommen, jetzt die Wohnung des Inspectors, das Empfangszimmer für Fremde, die große Diele für die erwachsenen Hausgenossen, die einst als Betsaal diente, Fremdenzimmer u. s. w. enthaltend. Die Einweihung des neuen Hauses fiel mit dem Hochzeittage des Vorstehers Wichern zusammen (29. Oct. 1835). Zum erstenmal tönte zu der Feier die Glocke, die jetzt in dem Thurm des Betsaales hängt. In das alte Haus wanderten jetzt zwölf Mädchen ein, die dritte Knabenfamilie zog ins Schweizerhaus hinüber, der Vorsteher in die „grüne Tanne," die dadurch „Mutterhaus" wurde. Das folgende Jahr 1836 ist in der Geschichte des Rauhen Hauses durch die Erbauung des Arbeitshauses „zum goldnen Boden" bezeichnet: ein 80′ langes, 24′ breites, eine Räumlichkeit von 2000 □Fuß umfassendes Gebäude, in welchem die mannigfaltigsten Arbeiten betrieben werden, mit Benutzung der Fähigkeiten der „Rauhhäusler Brüder," die meist früher Handwerker gewesen und mit Berücksichtigung der den Zöglingen eigenthümlichen Anlagen. Der Betsaal, mit welchem verschiedene andere Räume verbunden sind, an die „grüne Tanne" sich anlehnend, ward 1839 errichtet und damit der immer sich erweiternden Anstalt der schönste Mittelpunct gegeben. Seit in demselben zum erstenmal Weihnacht gefeiert worden, sind seine Wände immerfort mit grünem Laub oder Tannenzweigen geschmückt. 1841 erhielt die Anstalt ein neues Haus, den Bienenkorb. Im Schweizerhaus wohnten drei Knabenfamilien zu gedrängt zusammen: wie in einem Bienenkorb das junge Volk ausfliegt, wenn der Raum zu klein wird, so flog eine Familie in das neue Haus aus, daher der Name des Hauses, das erste, welches ganz von Bewohnern des Rauhen Hauses gebaut ward, das aber freilich nach 25 Jahren neu gebaut werden mußte und einen freigebigen Erbauer an dem Großherzog von Mecklenburg-Schwerin fand. Die Schwalbennester, Mädchenwohnungen an den Betsaal angefügt, wurden 1842—43 gebaut, aber im J. 1866 bis 1867 erweitert. Abermals versuchte sich 1844—45 der Zöglinge Kunst und Fleiß an der Fischerhütte. Zu gleicher Zeit wurde das Waschhaus und das landwirthschaftliche Gebäude in Angriff genommen und mit der Fischerhütte zu gleicher Zeit eingeweiht. Das Jahr 1847 brachte den Bau der Hirtenhütte, jetzt Schulhaus. 1851 kam, um der erweiterten Landwirthschaft willen, die Vogtei hinzu und neben ihr die neue Bäckerei. Das Wachsthum des Werkes der innern Mission, namentlich seit der Sturm des Jahres 1848 die Volksschäden bloß gelegt hatte, die dadurch immer sich mehrende Arbeit, die auf Wichern lastete, machte die Anstellung eines Inspectors für die Anstalt nöthig, durch welche der Vorsteher Kraft und Zeit gewann, den Beruf, der ihm für die deutsch-evangelische Kirche gegeben war, in ausgedehnterem Maße zu erfüllen. Er bezog ein eigenes Wohnhaus, das zwar sein Privatbesitz, aber von der Anstalt nicht getrennt ist und hinfort als Mutterhaus gilt. Ein neues Glied in den Organismus ward 1852 eingefügt mit Erbauung des Weinbergs, des Pensionats für verwahrloste Knaben, denen eine höhere Bildung gegeben

werden sollte. 1854 ward die Schönburg erbaut, bis dahin die schönste und zweckmäßigste aller Familienwohnungen, so genannt nicht nur um ihrer Schönheit willen, sondern zugleich zum Gedächtnis des Fürsten Schönburg-Waldenburg, der die Mittel zum Bau gegeben. Mit diesem Bau glaubte man zugleich dem Umfang der Anstalt eine Grenze setzen zu sollen. Es sind erst in neuester Zeit (1866—67) noch einmal bedeutendere Bauten unternommen worden, aber nicht eigentlich zur Erweiterung der Anstaltsarbeit, sondern um der bereits betriebenen bessern Raum zu schaffen. Für die „Agentur" des zum Besten der Anstalt seit 1844 betriebenen buchhändlerischen Verlagsgeschäfts, das seither im „Weinberg" Unterkunft gefunden, ist ein schönes Haus aufgeführt, die Mädchenwohnungen sind erweitert und ein besserer Küchenbau ist beschafft worden. — Einzelnes bleibt für die Vervollständigung des Raums, der zur Arbeit des Rauhen Hauses nöthig ist, immer noch zu wünschen. Aber die Arbeit hat selbst wohl ihre normale Ausdehnung in dem gegenwärtigen Bestand der Anstalt gefunden, zu dessen Betrachtung wir uns jetzt hinwenden.

II. Gegenwärtiger Bestand. Die unter dem Namen des Rauhen Hauses vereinigten Anstalten sind: 1. die Rettungsanstalt für Kinder (Kinderanstalt); 2. das Pensionat; 3. die Brüderanstalt; 4. die Druckerei, deren Ertrag der Kinderanstalt und 5. die Agentur (Buchhandlung, Buchbinderei u. s. w.), deren Ertrag der Brüderanstalt bestimmt ist. Die Kinderanstalt allein hat Corporationsrechte. Die Verwaltung der Gesammtanstalt wird durch einen Verwaltungsrath geführt, der aus vier Sectionen besteht. Die erste Section für die Kinderanstalt besteht aus 9 wechselnden Mitgliedern (unter denen ein Arzt, ein Jurist als Schriftführer, ein Kassen- und Buchführer) und aus einer Anzahl permanenter Mitglieder, nämlich dem Vorsteher der Anstalt, dem Inspector und etwaigen permanenten Patronen. Die zweite Section, das Curatorium der Brüderanstalt, besteht aus vier wechselnden Mitgliedern (worunter ein Kassen- und Buchführer und ein Schriftführer), und aus einer Anzahl permanenter Mitglieder, nämlich dem Vorsteher, der den Vorsitz führt, dem Inspector und etwaigen permanenten Patronen. Die dritte Section für die Druckerei besteht aus fünf permanenten Mitgliedern (unter denen der Vorsteher, sowie der jedesmalige Präses des Verwaltungsrathes, der auch hier den Vorsitz führt. Die Kassenführung wird durch den Geschäftsführer der Agentur besorgt. Die vierte Section für die Agentur besteht aus drei permanenten Mitgliedern, unter welchen der Vorsteher; auch wird der Geschäfts- und Kassenführer der Agentur zu den Sitzungen, so oft es erforderlich, mit berathender Stimme hinzugezogen. Der Verwaltungsrath versammelt sich im Januar, April, Juli und Oktober, die Section der Kinderanstalt im März, Juni, September und December; die andern Sectionen treten nach Bedürfnis zusammen. Die Immobilien und Capitalien stehen auf den Namen „der Rettungsanstalt für sittlich verwahrloste Kinder in Hamburg." Dem Vorsteher ist völlige Freiheit für die innern Verhältnisse der Anstalt gelassen, für die Art des Unterrichts, die Hausordnung, die Behandlung und Erziehung der Kinder u. s. w. Die Bewohner des Rauhen Hauses bilden, was gleich hier, um Misverständnissen vorzubeugen, gesagt werden soll, keine eigene kirchliche Gemeinde, sie sind nichts anders als Glieder der Kirchengemeinde von Ham und Horn, Pfarrkinder des Pastors zu Ham. Weder der Vorsteher, noch der Inspector sind ordinirte Geistliche, der Betsaal ist für die Hausandacht des Rauhen Hauses bestimmt, ohne Altar, ohne Kanzel. Die Bewohner der Anstalt gehen nach Ham zur Kirche, von dem Pastor zu Ham werden die Kinder, freilich im Betsaal, confirmirt, und auf dem Friedhof zu Ham ist auch die Stätte, wo die Rauhhäusler ihre Todten begraben.

Wir betrachten nunmehr die einzelnen Zweige der Anstalt. 1. Die Kinderanstalt, als die ursprünglichste der Anstalten, ist das eigentliche Rechtssubject des Rauhen Hauses: auf ihren Namen sind die Häuser und Grundstücke eingeschrieben, an sie bezahlt die

Brüderanstalt und das Pensionat das auf den Kopf berechnete Kopfgeld. Im Durchschnitt gehören ihr etwas über 70 Knaben und etwas über 30 Mädchen an (zu Anfang 1867: 68 Knaben, 37 Mädchen), in sechs Knaben- und zwei Mädchenfamilien, so daß die Gesammtsumme der Zöglinge (das Pensionat nicht mitgerechnet) nicht viel über 100 beträgt. Die Kinderanstalt, die ihre besondere, von der Verwaltung der andern Zweige getrennte Verwaltung hat, wird durch den Ertrag ihres Grundeigenthums und des gepachteten Guts, durch freiwillige Beiträge, zu deren Gewinnung übrigens kein Sammler umhergeschickt wird, und durch die für die Zöglinge bezahlten Pflegegelder erhalten. Das Pflegeld wird je nach den besonderen Verhältnissen festgestellt, gewöhnlich eine Summe, die bei weitem nicht zur Pflege des Kindes ausreicht. Die Kinder werden von Eltern oder Wohlthätern der Anstalt übergeben. Die Aufnahmedeputation, bestehend aus dem Vorsteher, dem Inspector, dem Schriftführer und dem ärztlichen Mitgliede der Kindersection, entscheidet über die Aufnahme. Vor derselben haben die Eltern oder deren rechtliche Stellvertreter einen Contract mit der Anstalt zu unterzeichnen, in welchem sie sich verpflichten, so lange das Kind in der Anstalt ist, sich weder überhaupt in die Erziehung desselben mischen, noch das Kind ohne jedesmalige besondere Erlaubnis des Vorstehers der Anstalt oder seines Stellvertreters besuchen zu wollen. Dagegen verspricht die Anstalt, für die Erziehung des Kindes in der Rettungsanstalt Sorge tragen zu wollen. „Diese wird überhaupt an demselben, so lange es in ihr verbleibt, Elternstelle vertreten," so heißt es in dem Contract, „und ist ausdrücklich befugt, zur Besserung des Kindes und zur Bewirkung seines künftigen Fortkommens die zweckdienlichen Mittel selbst und ohne anderweitige Einmischung zu wählen." *) Die Confirmation ist gewöhnlich der entscheidende Zeitpunct, mit welchem die Zöglinge aus der Anstalt scheiden, die Knaben, um als Lehrlinge bei einem Meister, die Mädchen, um als Dienstboten bei einer Herrschaft einzutreten. Das Rauhe Haus unterhält nach Kräften die Verbindung mit den entlassenen Zöglingen, persönlich kann diese freilich fast nur den in Hamburg untergebrachten vermittelt werden. Diese erscheinen dann gerne an festlichen Tagen in der Anstalt, aller Namen aber stehen in den Büchern des Rauhen Hauses verzeichnet und werden an ihren Geburts-, Tauf- oder anderen Erinnerungstagen im Betsaal laut vor der ganzen Hausgenossenschaft genannt. —

Es ist hier der Ort, auf den eigentlichen Gedanken der Erziehung im Rauhen Hause einzugehen. Als das tiefste Motiv aller Einrichtungen des Hauses darf man wohl das ansehen, was im Grunde das tiefste Motiv des Christenthums ist: die Werthschätzung der einzelnen Seele, eines jeden Menschen, wie tief er auch gesunken sein mag, als eines nach Gottes Bild geschaffenen, in Gottes Bild zu erneuernden persönlichen Wesens. Des Kindes Individualität, auf wie sündige Weise sie sich seither auch geltend gemacht haben möge, kommt zu ihrem vollen Rechte. Das Rauhe Haus ist keine Strafanstalt zur Büßung draußen begangener Sünden, sondern eine Gemeinschaft erbarmender Liebe, dazu errichtet, daß die draußen nicht geschmeckte Liebe nun endlich in die Kinderseelen, Härten schmelzend, Kälte erwärmend, Keime lockend scheinen möge; es ist kein Gefängnis, durch äußerlichen Zwang die Zöglinge von der Sünde zurückzuhalten, sondern ein in Gottes schöner Welt frei stehendes Haus ohne Thor und Riegel, in welchem die Freiheit der Kinder Gottes gefühlt werden soll. Das Kind, das eintritt, wird nicht, wie wohl die Verläumdung gesagt hat, mit einer Nummer gerufen, sondern mit seinem Namen. Um die Individualität des Kindes zu ihrem Rechte kommen zu lassen und eine Berücksichtigung der

*) Diese und andere Bestimmungen des Contracts sind nöthig, um die Anstalt gegen ungehörige, verderblich ins Anstaltleben eingreifende Forderungen zu schützen. Sie dürfen aber nicht verstanden werden, als sollten sie die Verbindung der Eltern mit ihren Kindern aufheben oder wenigstens erschweren. Im Gegentheil ist diese Verbindung zwar eine geordnete, aber zugleich eine leichte und freie. Eltern können ihre Kinder besuchen, wenn sie sich beim Inspector melden und die Kinder besuchen ihre Eltern, namentlich an den Festtagen.

individuellen Eigenschaften in der Erziehung möglich zu machen, dazu bietet das Rauhe Haus kein kasernenartiges Zusammenleben, sondern ein Familienleben, dem im Durchschnitt nur 12 Kinder mit dem dazu gehörigen Aufsichtspersonal angehören dürfen. In dem Familienleben selbst muß sich freilich das Kind der Familienordnung fügen, aber draußen vor dem Hause hat ein jedes Kind sein eigenes Blumenbeet, auf dem es stillbeglückt seiner Freuden warten, von welchem es zu den Familien- und Anstaltsfesten die selbst gepflanzten und gepflegten Blumen liefern kann. Und wie in der Familie, so hat in der Gesammtgenossenschaft des Rauhen Hauses jedes Glied seine Stellung: in der Hausandacht wird der Geburtstag eines jeden Hausgenossen mitgefeiert, ebenso der Tauf- und Aufnahmstag. Aber das einzelne Kind ist zunächst an die Familie gewiesen, weil es in ihr allein gedeihen kann. Hätt' es den Kindern nicht am rechten Familienleben gefehlt, so wären sie nicht der Anstalt übergeben worden. Da aber dies nun einmal nöthig geworden, so gilt es den Kindern, so viel als möglich, das Familienleben zu ersetzen. Vater und Mutter können und sollen ihnen nicht ersetzt werden. In den einzelnen Familien ist kein Hausvater. Es sind, in Ermanglung von Vater und Mutter, Brüder für die Knaben, Schwestern für die Mädchen, gewißermaßen ältere Brüder und Schwestern, die sich der jüngeren, schwächeren, verwahrlosten Geschwister in Liebe annehmen; doch so, daß die Knaben doch auch der weiblichen Pflege und die Mädchen der männlichen Zucht nicht entbehren, da in der ganzen Anstalt alle Kräfte helfend ineinander greifen. Man hat mit einem gewißen Recht (so L. Völter im süddeutschen Schulboten 1853, Nr. 3, vergl. Palmers Pädagogik, 3. Auflage, S. 668) darauf hingewiesen, daß der Name der Familie im Rauhen Hause nur sehr uneigentlich zu nehmen sei, da die Mutter darin fehle, die doch das eigentlich schlagende Herz in jedem Familienleben sei. Aber was unter den gegebenen Verhältnissen möglich ist, ein von Geschwistern geführtes Familienleben, dem der Rath väterlicher und mütterlicher Freunde zur Seite steht, das wird geleistet. Und mehr wird geleistet, als man sich draußen denkt und als man durch Worte denen verständlich machen kann, welche den eigenthümlichen Familiengeist des Rauhen Hauses nicht einmal gespürt haben. Es ist wirklich ein Familiengeist, der die ganze Hausgenossenschaft des Rauhen Hauses durchdringt und an dem jede einzelne Familie Theil nimmt. Es stammt dieser Familiengeist, wie jeder echte Familiengeist, nicht bloß aus der ewigen Quelle des Familienlebens, der Liebe Gottes in Christo, sondern zugleich aus der Geschichte der Familie und aus der Eigenthümlichkeit der Personen, welche von Anfang an die Träger der Familie gewesen sind. Der Geist der „alten Mutter“ — wir haben es manchmal bezeugen hören — hat zu diesem Familiengeiste beigetragen. Der Vorsteher und seine Frau sind doch, selbst wenn sie zeitweilig nicht in der Familie wohnen, mit der Anstalt aufs innigste verbunden und allerdings in einem gewißen Sinne Hausvater und Hausmutter. Der immer unter den Kindern wohnende Inspector und seine Frau thun das Ihrige, um dem Hause das väterliche und mütterliche Element nicht fehlen zu lassen. Die Hauptsache aber, wenn es eine Familienwärme, welche das Väterliche und Mütterliche zu ersetzen vermag, nachzuweisen gilt, ist jenes ganz Eigenthümliche, welches wie ein geistiger Würzgeruch das Rauhe Haus durchdringt, welches wir Familiengeist nennen und dessen lebendige Verkörperuug in der Person des Vorstehers doch die Hälfte des Jahres in der Anstalt wohnt, sonst öfter in ihr erscheint und immer mit ihr verbunden ist. — Ein Bruder der Bruderanstalt steht jeder Knabenfamilie, eine Gehülfin jeder Mädchenfamilie vor. Und diese Familien verlieren, indem sie in die gesammte Hausgenossenschaft sich eingliedern, ihre Eigenthümlichkeit nicht. Sie bewohnen ihr Haus für sich, sie gehen nicht zu Tisch in einen großen Speisesaal, sondern lassen aus der gemeinsamen Küche ihr Essen in das Familienhaus holen. In der Hausandacht des ganzen Hauses liest ein Knabe den sogenannten Wochenspruch seiner Familie aus der Familienbibel. Jeder Familienbibel ist die Familienchronik angefügt. Auch durch die Einrichtung des Patronats

wird das Familiengefühl gefördert. Jede Familie hat ihre Patronatsfamilie in Hamburg. Es ist damit ein Weg gefunden, Freunde in das Innerste des Hauslebens einzuführen, ihnen einen fortgehenden Blick in dasselbe zu eröffnen, sie an dem eigentlichen Familienleben der einzelnen Häuser und des Ganzen organisch theilnehmen zu lassen und in einer innigeren Verbindung mit den einzelnen Kindergruppen und damit auch mit den einzelnen Kindern zu erhalten. Die Patrone erhalten monatlichen schriftlichen Bericht über die Hauptereignisse ihrer Rauhhausfamilie; am Ende eines jeden Quartals werden ihnen die Zeugnisbücher ihrer Knaben und Mädchen zugesandt, die sie, mit Unterschriften versehen, zurücksenden, wenn sie dieselben nicht selbst den Kindern mit einem guten Wort der Ermahnung zurückgeben. Zu den Hausfesten der Familie kommen die Patronatsfamilien, wie wir später sehen werden, selbst. Die Kinder senden ihren Patronen Glückwünsche zu ihren Geburtstagen und nehmen sonst an den Familienereignissen derselben Theil. Wie ergreifend, wenn bei einem Trauerfall in der Patronatsfamilie der Gesang der Rauhhäusler Kinder die Räume des reichen Hamburger Hauses durchschallt! Die meisten Patrone laden ihre Rauhhäuslerfamilie ein- oder mehreremale im Jahr zu sich in ihre Häuser und Gärten ein. Der Patron ist die Ehre der Kinderfamilie, auf den sie alles halten; kommt er, so eilen sie ihm entgegen; die Familie nennt mit besonderer Genugthuung ihren Patron. Die Stadt Hamburg gewinnt für die Kinder durch die in ihr wohnenden Patrone ein neues Angesicht; die Wohlthat der Vaterstadt tritt ihnen persönlich entgegen, und manches dem Hause von nicht befreundeter Seite zugefügte Leid wird durch diese Barmherzigkeit, Liebe und Freundlichkeit ganzer vaterstädtischer Familien gewißermaßen gesühnt.

Wie lebt nun mitten in der Anstalt die einzelne Familie? Eins der kleinen Häuser steht vor uns. Wir nehmen das alte Rauhe Haus mit dem Strohdach als Beispiel. Wer wohnt darinnen? Ein Candidat der Theologie, als Oberhelfer, an ihn sich anschließend ein Convict von 6 Brüdern, von denen einer der Familienbruder ist, und 12 Knaben. Das ist die Familie des Hauses im weitern Sinne. Der Knabenfamilie soll die Brüderfamilie als Vorbild zur Seite stehen nach dem Wort: Wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig bei einander wohnen. Die Familien sind weder nach Rücksichten des Alters, noch der Arbeit, noch der Schule, noch der Sittlichkeit gesammelt, vielmehr finden in jeder Familie sich die verschiedenen Alter, Bildungsstufen, Beschäftigungen und sittlichen Qualificationen alle zusammen und zwar zusammengehalten durch ein höheres Lebensband der jeden einzelnen pflegenden und ihm zur Förderung dienenden Liebe. Wie ist nun das tägliche Leben in einer solchen Familie beschaffen? Es ist ein schöner Sommermorgen. Die Sonne bricht im Osten hervor und der Bruder, der die Nachtwache hatte, hat die für diese Woche bestellten „Wecker" bereits gerufen. Einer von ihnen tritt in das Schlafzimmer der Knaben und weckt. Sie stehen alle unter dem Treiben des Familienbruders auf. Ein kurzes Morgengebet ist gesprochen. Alle 12 gehen zum Waschen in die Waschkammer. Ein jeder macht sein Bett, dann gehen die einzelnen zu verschiedenen Arbeiten: der eine fegt die Schlafkammer, der andere putzt Schuhe, ein dritter holt Trinkwasser. Wer sein Amt ausgerichtet hat, kommt in die Wohnstube zum Lesen, Schreiben u. dergl. Um 6 Uhr ruft die Glocke zur Stunde. Der Familienbruder führt die Familie aus der Wohnung, die einzelnen gehen in ihre Schulclassen. Einmal in der Woche versammelt der Vorsteher in dieser Frühstunde die sämmtlichen Brüder und Kinder zu einer Singstunde. Im vierstimmigen Chor von 150 und mehr Stimmen erschallen die schönen Frühlings-, Sommer-, Wander- und Vaterlandslieder, wechselnd mit mehrstimmigen rhythmischen Chorälen und geistlichen Festgesängen. Um 7 Uhr kehren alle zur Familie zurück. An den Blumenbeeten vorbei, die flüchtig bewundert werden, gehts zum Frühstück in die Häuser, zur dampfenden Buchwaizengrütze, die mit Danksagung genossen wird. Diejenigen Knaben, welche in dem Hausgottesdienst der ganzen Anstalt ein besonderes Amt haben, die Tagessprüche zu lesen, den Katechismus aufzusagen, das Vaterunser zu beten, die

„Familienbibel" in den Saal zu tragen, aus welcher der Wochenspruch gelesen werden soll u. s. w., sind voll Eifers, sich dazu fertig zu machen. Um halb 8 Uhr ruft die Glocke zur Andacht, wie wir sie weiter unten schildern werden. Um halb 9 Uhr sammeln sich Brüder und Kinder an dem großen Platze vor dem Arbeitshause, „dem goldenen Boden," zur Arbeitsvertheilung. Zur Arbeit wie zur Schule lösen sich Convicte und Familien auf. Es giebt eine neue Gruppirung. Tischler ab! Schuster ab! heißt es nun und die Abtheilungen schreiten zu ihrem Werk. Diejenigen, welche dem Vogt zur Feldarbeit überlassen werden, ziehen singend durch das herrliche Thor der alten Eichen aufs Feld hinaus. Es wird gearbeitet, bis um 12 Uhr die Glocke wieder ruft. „Es hat geläutet," so geht der Zuruf durch die Arbeitsgruppe und in rascher Krystallisation finden sich die Familien wieder zusammen. Mittlerweile hat einer der Knaben seines Amts gewartet und den Tisch gedeckt. Wem aber der Bruder das Zeugnis giebt, daß er nicht habe arbeiten wollen — der soll nun auch nicht essen. Das Zeugnis „faul" ist aber ein eben so seltenes, als trauriges Zeugnis im Rauhen Hause. Der Familienbruder spricht das Gebet und hält mit der Familie das Mahl, wobei der jüngste ihm zunächst sitzt. Beim Tischgespräch waltet die freieste Gemüthlichkeit. Am Ende der Mahlzeit fragt der Bruder: sind alle satt? und erst nach Bejahung dieser Frage stehen alle auf. Wer kein Amt in dieser Woche hat, eilt bis 1 Uhr auf den Spielplatz, wo es im Werfen und Laufen allerlei fröhliches Knabenspiel giebt. Bringt es die Jahreszeit mit sich, so lockt außer dem Spiel der Blumengarten — und wenn gar ein Bruder seinen Geburtstag hat, dann gehts Trepp auf Trepp ab mit Glückwunsch und Strauß und Kranz. Um 1 Uhr ruft wie am Vormittag die Glocke zur Arbeit. Sie dauert bis zur Vesper, um halb 5 Uhr, und beginnt nach dem Mahl aufs neue bis zum Abend, wenn nicht die Familien im Hause sich zum biblischen Unterricht sammeln, was Mittwochs zu geschehen pflegt, um das in dem Hausgottesdienst vom Vorsteher ausgelegte Capitel zu wiederholen. An diesem Tag wird dann wohl der Rest der Zeit zum Exerciren benutzt. Singend kehren von dieser Uebung die Knaben in die Familie zurück, sie bleiben im Freien, lesen, spielen, begießen die Blumen, oder baden. Um 8 Uhr ruft die Glocke zur Hausandacht. Dann wird das Abendbrod in den Familien genommen und ist das Wetter schön, so wandeln die Familien noch durch die Gärten und die Jugend singt mit den Nachtigallen, deren es im Rauhen Hause viele giebt, um die Wette. Die Nachtigallen aber singen am längsten und mit ihnen der Bruder „Wächter," der umher geht, wenn alle sich zur Ruhe gelegt haben.

2. Das Pensionat möge, obwohl später als die Brüderanstalt, Druckerei und Agentur entstanden, doch gleich nach der Kinderanstalt genannt werden um des verwandten Zweckes willen. Das Vertrauen, welches das Rauhe Haus in der deutsch-evangelischen Kirche als Rettungsanstalt gewonnen hatte, mußte im Laufe der Jahre dahin führen, daß auch Eltern, die ihren Kindern eine höhere Bildung zu gewähren im Stande waren, wenn sie dieselben auf gefährliche Wege abgeirrt sahen, den Wunsch hegten, sie möchten die Kinder ihrer Sorgen einer christlichen Anstalt, wie das Rauhe Haus ist, übergeben können. Auch kamen Anmeldungen der dringendsten Art jährlich, die immer abgelehnt werden mußten. Und der Vorsteher des Rauhen Hauses, das Werk der innern Mission, dem er sein Leben geweiht hat, im umfassendsten Sinne betreibend und von dem Verlangen beseelt, alle Stände des Volks, alle Schichten der Gesellschaft vom Salz des Evangeliums durchdrungen zu sehen, wie hätt' er nicht wünschen sollen, auch Kinder aus höheren Ständen in seine Anstalt aufnehmen und ihnen den Segen gesunder christlicher Zucht gewähren zu können? So ward das Pensionat errichtet. Natürlich durften die finanziellen Verhältnisse der neuen Anstalt mit denen der Kinderanstalt nicht vermengt werden. Während die Kinderanstalt neben dem spärlichen Kostgeld auf milde Beiträge gewiesen ist, mußte sich das Pensionat aus den Pensionen, die für die Zöglinge bezahlt werden, erhalten. Wie bei der Kinderanstalt, so ist auch

bei dem Pensionat keine Summe als Kostgeld unabänderlich festgesetzt. Diejenigen, welche eine höhere Pension bezahlen können, helfen dadurch unbemittelten Eltern, deren Kinder gegen eine geringere Summe aufgenommen werden. Das Curatorium der Brüderanstalt hat die Errichtung des stattlichen Pensionatsgebäudes übernommen. Die Kinderanstalt hat, wie denn alle einzelnen Abtheilungen des Rauhen Hauses sich einander nach Kräften unterstützen sollen, gedeckt, was die Brüderanstalt nicht aufbringen konnte. Aber zugeschrieben ist das Haus als Eigenthum der Kinderanstalt. Das Pensionat führt einen eigenen Haushalt, empfängt von der Kinderanstalt zwar das Material zur Speisung, sowie Feuerung und Licht, dafür leistet aber das Curatorium der Brüderanstalt für jede Person, die dem Pensionat angehört, Lehrer, Gehülfen und Dienstboten, eine entsprechende Kostgeldzahlung. Ostern 1852 wurde das Pensionat eröffnet. Als Hausvater wohnt gegenwärtig in dem Hause ein verheiratheter Lehrer, welcher von den Oberhelfern, den Candidaten der Theologie, in dem Unterrichte der Zöglinge unterstützt wird. Die Zahl der Zöglinge, ursprünglich auf 12 bestimmt (jetzt 25), hat auf immer dringenderes und häufigeres Ersuchen um Aufnahme so zugenommen, daß nun das ganze große Gebäude, in welchem seither auch die Agentur Raum und der Buchhändler Wohnung gefunden, dem Pensionat eingeräumt und für die Agentur ein eigenes Haus gebaut werden mußte. Das Pensionat — das sind die Grundsätze — ist nicht für Mädchen, auch nicht für erwachsene männliche Zöglinge, sondern für Knaben bestimmt, welche in der Regel das 14. Lebensjahr noch nicht überschritten haben sollen. Die Bestimmung der Pension bleibt dem Ermessen des Curatoriums überlassen. Unterricht, wie er in den Gymnasien und Realschulen gegeben wird, wird bei den eintretenden Zöglingen vorausgesetzt und fortgesetzt. Die ausgetretenen Zöglinge haben sich bisher der Landwirthschaft, dem Seedienst, dem Handel, dem Baufache, dem Militär, der Gärtnerei gewidmet, oder sind in höheren Classen der Gymnasial- und Realschulen — sogar in die Prima — versetzt worden. In der häuslichen Einrichtung sind die Lebensverhältnisse, aus denen die Zöglinge kommen, berücksichtigt, jedoch ohne Luxus und Verweichlichung. Nach dem Aufstehen, im Sommer um 5, im Winter um 5½ Uhr, und nach den nöthigen Morgengeschäften ist von 6—12 Uhr Unterricht, der nur durch die Morgenandacht und das Frühstück unterbrochen wird. Zwischen jeder Unterrichtsstunde ist eine Pause. Von 12—1 Uhr ist Mittag und Freistunde; mindestens drei- oder viermal in der Woche haben die Knaben von 1—4 oder 4½ Uhr Gelegenheit zur Beschäftigung mit körperlicher Arbeit, im Sommer mit Gartenarbeit, im Winter mit Arbeit in den Werkstätten. Es leuchtet ein, von welcher erziehlichen Bedeutung gerade für die Knaben des Pensionats die körperliche Arbeit ist. Bis 5 Uhr Vesper; von 5—7 Uhr werden die schriftlichen Arbeiten und andere Aufgaben unter Leitung und Aufsicht der Lehrer gemacht. Von 7—8 ist Freizeit. Von 8—9 Uhr ist Abendandacht und Abendessen, nachher Lecture u. s. w. unter Aufsicht. Gegen 10 Uhr gehen die Zöglinge unter Aufsicht eines Gehülfen, der das Schlafzimmer mit ihnen theilt, zu Bett. Gemeinsame Spaziergänge und Turnübungen verstehen sich von selbst. Die Speisung ist einfach, die Bettung ohne Federbette. Außer dem Inspector, den Candidaten, dem verheiratheten Hausvater betheiligt sich der in dem Hause wohnende Brüderconvict an der Anleitung zur Arbeit und der Aufsicht beim Spiel u. s. w. Der Unterricht, der in wöchentlich 30—34 Stunden gegeben wird, umfaßt außer Katechismus und biblischer Geschichte, Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, in besonderen Fällen Hebräisch, allgemeine Geschichte, Kirchengeschichte, Geographie, Mathematik, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Naturgeschichte und Naturlehre, Singen. Unterricht im Englischen und Clavierspiel muß besonders vergütet werden. Die vielen Aufnahmegesuche, die fortwährend einlaufen, nicht bloß aus Deutschland, sondern auch aus England, Norwegen, Rußland und Amerika, geben ein schmerzliches Zeugnis von dem Geheimnis, das über dem Gerathen und Misrathen der Kinder schwebt. Die innere Geschichte des Pensionats, von welcher nur die Nächstbetheiligten hören, ist eine thränenreiche, aber auch

eine gnadenvolle: sie erzählt von dem Schmerz der Eltern um ihre liebsten Schätze und von der Barmherzigkeit Gottes, in deren Hut diese Schätze geborgen worden sind. Die schöne Lage, deren gerade das Pensionat, an die herrlichsten Eichen und Kastanien gelehnt, sich erfreut, die gute Zucht, die warme Bruderliebe, der ganze Gemeingeist des Rauhen Hauses haben auch auf die Zöglinge des Pensionats den segensreichsten Einfluß geübt.

3. Die Brüderanstalt, aus welcher allmählich die „Brüderschaft des Rauhen Hauses" erwuchs, ist eine der köstlichsten Schöpfungen des neuerwachten christlichen Geistes. Wir haben schon oben darauf aufmerksam gemacht, wie die Kinderanstalt die Veranlassung war, den von Wichern gehegten Gedanken, Arbeiter für das Reich Gottes zu erziehen und zusammenzuschließen, zur That werden zu lassen. Wir haben gesehen, daß die Zöglinge der Kinderanstalt nicht kasernenartig wohnen, essen, trinken und schlafen, nicht soldatenmäßig außer dem Hause durch eiserne Zucht gebändigt, sondern in Familien gruppirt und je nach individuellem Bedürfnis geleitet und gepflegt und ermuntert werden. „Wer sind die nächsten Führer dieser Kinder in den Familien? Wer ißt und trinkt mit ihnen, wer schläft unter ihnen, wer hat in diesen Familien ein Auge auf das alles, was für Kinder täglich, stündlich bedacht sein will, wer ist in diesen Familien ihr nächster, immerwährender Berather und Freund und weiset ihnen mit sicherer Hand und mit dem Blick, der für jeden immer das Rechte sieht, den Weg des Lebens? Ebenso geht die Menge der Kinder und hier zunächst der Knaben, täglich oft in 10 und 12 und 15 Arbeitsgruppen auseinander, sie tischlern, schneidern, schustern, spinnen, backen, graben und hacken, und was sie sonst in die Hand nehmen mögen; dazu aber bedarf es doch vieler und zwar solcher Männer, die dergleichen Tagewerk verstehen, Kinder dazu anzuleiten — so daß zwischen dem Geist, der in der Familie lebt, und dem Geist, der in den Werkstätten waltet, kein Widerspruch und Misklang, sondern Einklang sein muß. Wer sind die Männer, die solche Arbeit unter den Kindern in ihren Werkstätten, in Garten und Feld auszurichten verstehen? Und noch einmal hören wir von vielen Schulclassen, und wir wissen, es werden wöchentlich hunderte von Stunden im Rauhen Hause ertheilt — wenn dazu auch die „Oberhelfer" mitwirken, so reicht doch die Zahl für so viele Abtheilungen unmöglich aus; woher kommen denn die vielen Lehrer? Und wenn ihr Sonntags die Eltern eurer Kinder, so viele deren aus Hamburg sind, besucht, und ebenso die entlassenen Knaben, welche Lehrlinge bei Meistern sind, — wer geht alle diese vielen und weiten Wege und thut das, was auf ihnen zu beschaffen ist, mit dem rechten Verstand und mit Berücksichtignng alles dessen, was dabei erwogen sein will, wenn das Ganze Einen geschlossenen Weg gehen soll? Und außerdem giebt es in einem so großen Hausstand doch täglich und wöchentlich noch so viele andere vorherzusehende und nicht vorherzusehende Geschäfte und Verrichtungen unter den Kindern oder für dieselben, wobei es auf Vertrauen und Verständnis wesentlich ankommt — wem wird dergleichen übertragen?" Diese Frage wirft das „Festbüchlein des Rauhen Hauses" auf, um bald darauf zu antworten: „Diese Männer und Mitarbeiter, die das alles möglich machen, sind die „Brüder des Rauhen Hauses." — und um die Brüder selbst diese Auskunft von sich geben zu lassen: „Wir, die hier versammelten Brüder stammen aus allen Gauen unseres lieben Vaterlandes. Unsere Heimat ist in Preußen von der Memel bis zum Rhein, in Baden, Bayern und Hessen, in Württemberg, Thüringen und Hannover, in Mecklenburg, Holstein und Schleswig. Unter uns ist keiner, der nicht im Stande wäre, sein täglich Brot mit dem zu erwerben, was er bis dahin gelernt, sei es als Lehrer oder Handwerker, als Landmann oder Kaufmann, oder welchen anderen ordentlichen Standes oder Herkommens er sei. Aeußerer Mangel hat uns nicht ins Rauhe Haus geführt. Als wir aber in fernen Landen von dem Werke, das der Herr in diesem Hause begonnen und weiter geführt, gelesen und gehört, haben wir gebeten, uns an dem Segen und an der Arbeit unter den Kindern theilnehmen zu lassen. Unser

Hausvater hat uns hieher als Gehülfen der Arbeit berufen. Und diesem Rufe ist keiner gefolgt ohne den Segen der Eltern. Geld und Gut haben wir dem Rauhen Hause nicht bringen können, und wenn etliche unter uns waren, die es gekonnt und gewollt, ist ihnen aus besserer Weisheit, als wir selber hatten, die Gabe nicht gestattet worden. Was wir aber alle haben, das geben wir, nämlich uns selbst als Opfer des Dankes gegen Gott, dem Ganzen zu Nutz. Was jeder gelernt und sich an innerer und äußerer Geschicklichkeit und Fertigkeit erworben und was er hier sich noch erwerben wird durch Uebung und Unterweisung, das soll dem Rauhen Hause vornehmlich zum Dienst unter seinen Kindern, denen hier alles verpflichtet ist und denen wir eben Brüder sein wollen, gewidmet sein, bis, der uns gerufen, uns auch weiter sendet im Namen des Herrn, der das Gebot zeigen wird, dem wir werden zu folgen haben. So stehen wir mit unserem Hausvater und dem ganzen Rauhen Hause in dem einen Glauben an Jesum Christum, den einen Heiland und Herrn. Wir sind nichts als unnütze Knechte, Christus ist unsere Gerechtigkeit, sein Wort allein ist unseres Fußes Leuchte. Wir sind nicht unser, sondern sein und dienen ihm, wenn auch in aller Schwachheit, doch in der Wahrheit und Hoffnung, die sein Geist denen, die ihn darum bitten, niemals versagt. In diesem Glauben und Geist sind wir eins und haben uns einander lieb als Brüder im Glauben und in der Arbeit, die uns befohlen ist." Schon im ersten Jahr nach der Gründung des Rauhen Hauses fieng aus dem Bedürfnis nach Helfern für die Kinder die Brüderanstalt innerhalb der Kinderanstalt zu keimen an. Aber der erste Name für dieses keimende Werk: „Gehülfeninstitut als Seminar für die innere Mission," welcher bald in den der „Brüderanstalt," geändert ward, deutet schon darauf hin, daß die Brüdersache keineswegs nur im Interesse des Rauhen Hauses betrieben ward. „Seminar für innere Mission" — das weist in die Weite des Volkselends, das deutet auf eine Pflanzschule gläubiger Liebe zur Rettung der Brüder. Wer kann die Puncte alle aufzählen, an denen die Christen, nachdem sie eine Zeitlang ihre von der Berufsarbeit erübrigte Zeit und Kraft „der innern Mission" gewidmet, erkennen, daß hier eine persönliche Kraft für ausschließlichen Dienst der innern Mission gewonnen werden muß? Auswanderung, Stadtmission, Rettungshäuser, Anstalten für Blödsinnige, Armen- und Arbeitshäuser, Krankenpflege, Herbergswesen, Jünglingsvereine — das sind einzelne Namen, die auf überaus wichtige Arbeiten hindeuten — aber immer Neues bietet sich dar, immer neue Forderungen werden an die „Brüderanstalt" gestellt. Es ist von Anfang an nicht leicht gewesen, Jünglinge, die sich in der Brüderanstalt für den Dienst der inneren Mission vorbereiten, in so großer Anzahl zu finden, als Arbeitsstellen für sie in der Christenheit offen stehen. Der eigenthümliche Dienst, um den es sich hier handelt, nämlich das demüthige Eingehen auf jedes Bedürfnis, das sich regt, die Nöthigung, sich an eine Stelle entsenden zu lassen, wohin der erste begeisterte Flug der christlichen Erweckung sich vielleicht keineswegs gewendet hätte, das lockt wohl einzelne tüchtige Leute, aber nicht die Menge der christlich-ernsten Jünglinge. Wer sich dem Dienst der Heidenmission ergiebt, den zieht außer dem Erregenden, was der Gedanke hat, in die weite Welt hinauszugehen, um dem Herrn neue Gebiete zu erobern, die sichere Aussicht, doch gewiß das Evangelium — freilich nach Ueberwindung großer Schwierigkeiten — predigen zu dürfen. Und das pflegt ja die Sehnsucht der durch Gottes Wort Erweckten zu sein, selbst das Wort Gottes verkündigen zu können. Solch eine Aussicht bietet sich den Brüdern des Rauhen Hauses nicht dar. Einzelne sind freilich nach Nordamerika gegangen, um den deutschen Brüdern das Evangelium zu bringen. In allen Fällen aber handelt es sich um die Treue im Kleinen, um eine bescheidene Stellung des Dienens. Anmeldungen sind zwar schon genug geschehen, aber die meisten konnten nach sorgfältiger Prüfung nicht angenommen werden. Von 1845—1860 hatten sich 846 Jünglinge und Männer gemeldet. Davon sind nach Prüfung der Vorlagen nur 322 angenommen worden, von denen wieder 70 als den Erwartungen nicht entsprechend entlassen werden mußten. In denselben 16 Jahren

wurden für 787 Arbeitsstellen die Männer gesucht und natürlich nicht zur Hälfte gefunden. Die wesentlichsten Aufnahmebedingungen sind folgende: ernstliche christliche Gesinnung und durchaus unbescholtener Lebenswandel; Besitz guter Schulkenntnisse oder die Fähigkeit, den Mangel leicht nachzuholen; die schon seither vorhandene Möglichkeit der Ernährung in einem ordentlich erlernten Lebensberufe (z. B. als Lehrer, Kaufmann, Handwerker, Landmann u. dergl.), wodurch ausgeschlossen wird der Gedanke, daß die Anstalt ein fehlendes Unterkommen verschaffe, und die Sicherheit da ist, daß der etwa Zurückgeschickte oder Zurücktretende leicht wieder sein ordentliches Brod finden wird; zurückgelegtes 20., noch nicht angetretenes 30. Jahr; Einsendung eines eigenhändigen, ohne fremde Beihülfe verfaßten Lebenslaufes; Freiheit von bräutlicher und ehelicher Verbindung und das Versprechen, unverlobt bleiben zu wollen, bis die Möglichkeit da ist, einen eigenen Herd zu gründen; Willigkeit, sich in der Anstalt nicht bloß für einen künftigen Beruf vorbereiten zu lassen, sondern sogleich in der Anstalt an den Kindern zu dienen; Verzicht auf den Anspruch, künftig nur in einem bestimmten selbstgewählten Zweig der innern Mission dienen zu wollen; Willigkeit, sich im Rauhen Hause ohne Gehalt mit kostenfreier Unterrichtung und Station begnügen zu lassen und die Reise dahin auf eigene Kosten zu machen; Beibringung der Einwilligung der Eltern und des ärztlichen Gesundheitszeugnisses, sowie des Zeugnisses der Militärfreiheit. — Nachdem eine Anmeldung angenommen, tritt der Aspirant in die Brüderanstalt ein, welche ungefähr 40 Brüder umfaßt. Dieselben werden während eines mehrjährigen Lehrcursus in das Verständnis der heiligen Schrift eingeführt, im Katechismus, der Geschichte und andern Realien, und, soweit es erforderlich, im Elementarischen unterrichtet, im Praktischen angeleitet, in Hand- und Gartenarbeiten geübt. Im Sommerhalbjahr unterrichtet Wichern die Brüder regelmäßig mit, namentlich in der Bibel, in der Arbeit der innern Mission und im Singen. Je nach ihren Fähigkeiten und ihren Fortschritten werden sie unter den Zöglingen der Kinderanstalt mit Beaufsichtigung von deren Handarbeiten, sowie bei deren Erziehung und Unterricht beschäftigt. Nach vollendeter Vorbereitung werden die Brüder an die Arbeitsstellen entsandt, die wir schon angedeutet haben. — Von dem Rauhen Hause hat sich seit 1858 das Johannesstift in Berlin abgezweigt, so doch daß die an beiden Orten zur Vorbereitung Befindlichen und von beiden Orten Entsendeten derselben „Genossenschaft der Brüder des Rauhen Hauses" angehören. — Und diese Brüderschaft, diese auf persönliche Hingabe an dasselbe Haupt beruhende Glaubens-, Lebens- und Arbeitsgemeinschaft ist ein Neues, welches das Rauhe Haus der deutsch-evangelischen Christenheit gebracht hat. Mönchsorden hat uns die katholische Kirche gebracht, eng geschlossene Genossenschaften, in welchen aber der einzelne in unevangelischer Weise durch mancherlei Gelübde das köstliche, für die Gesundheit des Christenlebens unentbehrliche Gut der Christenfreiheit an die Genossenschaft geopfert hat. Der Gegenwart unserer Kirche ist der freie Verein eine besonders beliebte Form, unter welcher Menschen in den verschiedensten Berufsstellungen einen Theil ihrer Kraft der Arbeit für das Reich Gottes widmen. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses unterscheidet sich von jedem gewöhnlichen christlichen Verein für irgend eine Thätigkeit dadurch, daß die Glieder derselben sich ganz dem Dienste des Reiches Gottes widmen, und von den Genossenschaften der römischen Kirche dadurch, daß sie keine Gelübde in unevangelischem Sinne ablegt. Es fehlt der Gesammtheit der aus ihr Entlassenen nirgends. Und das ist ihr festester Kitt, daß sie keine vorher in Ordnungen abgemalte und nachher ins Leben gerufene Genossenschaft ist, sondern eine Genossenschaft, welche einestheils auf den unerschütterlichen Grundlagen der in Christo geoffenbarten ewigen Gottesliebe, anderntheils auf einer Geschichte, auf Erlebnissen, man darf sagen auf einer Familiengeschichte und Familienerlebnissen beruht. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses hat ihre „Ordnungen," aber sie sind nicht ein knechtender Buchstabe, sondern, wie sie aus dem Leben herausgewachsen sind, erhalten sie sich für die Einwirkung des Lebens offen. „Das

Raube Haus," so heißt es von diesen „Ordnungen," „das Rauhe Haus, das heißt, jene mit so vielen andern in Gottes Wort sich gründende, unter seinem Walten gestaltete Hausgemeinde im engeren Sinne, ist die Wiege aller dieser und aller übrigen bisherigen Einrichtungen unserer Brüderschaft. In diesem stillen Kreise sind sie gepflegt und herangewachsen. Wie das Rauhe Haus selbst (jetzt — 1858 — mit seinen fast 200 Hausgenossen) erst nach und nach Eine vielfach gegliederte, bis ins einzelne geordnete Familie geworden, die, um den Herrn und sein Wort und Sacrament gesammelt, an diesen Säulen der Gnade als eine Rebe am Weinstock emporrankt und in der Entfaltung die innere Einheit ihrer mannigfaltigen Gaben und ihre innere Lebensordnung gefunden, so ist aus ihr in weiterem Umfange die Brüderfamilie herausgewachsen, hat die Grenzen des Hauses in immer größerer Zahl überschritten, und sich über einen großen Theil des Vaterlandes und weit über dessen Grenzen hinaus ausgebreitet mit Gebet und Arbeit in christlichen Gemeinden, Anstalten und Arbeiten der mannigfaltigsten Art. Aber diese einzeln hinziehenden, selbständig werdenden Genossen des Hauses haben sich mit ihrer Liebe gebunden gewußt an die Stätte, von der sie ausgegangen; der eine hat hier still und verborgen im Herzen und Kämmerlein, der andere dort in unmittelbarer Fortsetzung der Arbeiten des Mutterhauses die inneren Sitten und Lebensweisen desselben in freiester Weise bewahrt und weiter gepflegt, sich selbst und allen andern, die daran Theil genommen, zum Segen. Durch diese ganz freiwillige, ganz selbständige Verpflanzung dieser Ordnungen des Mutterhauses in die vielen töchterlichen Regionen, in welche die Send- und Freibrüder übergegangen, ist wie von selbst die Ordnung des Brüderhauses zu Ordnungen einer Brüderschaft und zu einem Gemeingut derselben recht eigentlich von innen heraus geworden. Die Liebe fand so das Richtige und Rechte und schuf aus sich selbst ein Recht und eine Ordnung der Brüderschaft, in der sich alle frei bewegen, als nach einem innern Gesetz, zu dem aller Herzen von selbst das Ja gesprochen, dessen gemeinsame Bewahrung und Uebung alle, die rechte Brüder waren, sich im buchstäblichen Sinne als ein Geschenk erbaten. Daraus ist erkennbar, daß diese Ordnungen keine Verordnungen sind und sein oder werden können, sondern Erzeugnisse der freien brüderlichen Liebe bleiben müßen; es ist klar, daß sie nicht als ein lastendes Gesetz, sondern nur als das freie Gesetz, in dem die Liebe haucht, das selbst, in welcher Gestalt es auch sei, Geist und Leben ist, verstanden und bewahrt und geübt werden können. Jemehr die Brüderschaft als eine Familie sich weiß, als eine Familie sich freuen und die aus der Fülle der Liebe Gottes geschöpfte Liebe unter sich bauen und sich in ihr erbauen will, desto freier und wahrer werden sich ihre Mitglieder von solchen Ordnungen nicht äußerlich gebunden, sondern innerlich getragen wissen. Dabei bleibt jedem das andere Recht, so wie er frei in die Gemeinschaft eingetreten, sie auch in voller Freiheit wieder verlassen zu dürfen, wenn er außerhalb derselben den für ihn sich eignenden Weg erkennt. Durch einen solchen Rücktritt dürfte die sich stärker dünkende Liebe sich nie verletzt fühlen und zeigen." —

Das Curatorium der Brüderschaft vertritt die Brüderschaft und die Brüderanstalt in allen mehr äußerlichen Dingen. Als zweite Section dem Verwaltungsrathe des Rauhen Hauses eingefügt, darum nicht aus lauter Brüdern, jedoch meist aus sogenannten Freibrüdern bestehend, hält es seine Sitzung am Wohnorte der meisten Mitglieder, in Hamburg, verwaltet es die Geldangelegenheiten der Brüderanstalt, schließt Contracte mit Behörden, entscheidet über Bauangelegenheiten u. s. w. — Der Oberconvict, unter dem Vorsteher des Rauhen Hauses als Oberconvictmeister, bestehend nur aus Brüdern des Rauhen Hauses, hat die Aufrechterhaltung, Wahrung und Förderung aller inneren Ordnungen und Interessen der Brüderschaft und der einzelnen Glieder derselben. In ihm sind grundsätzlich die außer dem Rauhen Hause wohnenden Brüder, die früheren Oberhelfer und Sendbrüder vertreten. Doch sind die in Hamburg anwesenden Mitglieder des Oberconvicts für

gewiße Beschlüße auch ohne Zuziehung der auswärtigen Brüder berechtigt. — Der Helferconvict besteht namentlich aus denjenigen Oberhelfern (im Rauhen Haus eine Zeitlang helfenden Candidaten der Theologie) und Lehrern der Anstalten des Rauhen Hauses, die sich der Brüderschaft angeschlossen haben. Diejenigen Mitglieder des Helferconvicts, welche noch als Oberhelfer im Rauhen Hause sich befinden, sind zugleich den Convicten des Brüderhauses zur Förderung des Convictslebens zugeordnet, so daß an der Spitze jedes der sechs Convicte in der Anstalt selbst je ein Oberhelfer steht. — Die ganze Summe der Brüder (Hausbrüder im Rauhen Hause selbst und auswärtige Brüder, alle zusammen Sendbrüder genannt) sind, sofern irgend ein Zusammenleben oder Zusammenkommen derselben durch die örtlichen Verhältnisse möglich ist, in Convicte getheilt, die wieder zusammen, wenn sie nahe genug wohnen, Convente bilden. Keinem Convicte gehören nur die zerstreut wohnenden einzelnen Brüder und Oberhelfer an. Die Convicte führen biblische Namen, von Orten wie Bethlehem, Thabor, Mamre, von Personen wie Joseph, Jeremias, Johannes der Täufer, Silas, von Sinnbildern, wie: zur Krone, zum Helm, zum Schild, unter den Cedern Gottes, zur Palme. — Zuletzt seien noch die Freibrüder erwähnt, Männer in mannigfaltigsten Lebensstellungen, welche sich der Brüderschaft in loserer Verbindung angeschlossen haben, aber ihre Sache nach Kräften zu fördern und ihre Ordnungen nach Möglichkeit zu halten sich verpflichten. — Was nun die inneren Verhältnisse der Brüderschaft betrifft, so steht sie „als eine Familie um das Rauhe Haus, als ihren Mittelpunct, in brüderlicher Gemeinschaft gesammelt, um dem Herrn in seiner evangelischen Kirche, und zwar in der evangelischen Kirche Deutschlands, zu dienen, damit auch durch ihren Dienst innerer Mission das Reich Gottes in unserm Volk gebaut werde in Kraft seines heiligen Wortes und in Erweisung der barmherzigen Liebe, die aus dem Glauben stammt, und an welcher der Herr einst (Matth. 25, 40.) die Seinen erkennen wird. — Die Brüderschaft, also in Bekenntnis und Liebe innerhalb der Kirche stehend, und in Lehre und Leben durch ihre Ordnungen gebunden, hält somit alle Sectirerei und allen Separatismus von sich ausgeschlossen." — „Alle Genossen der Brüderschaft sind gebunden, durch heiligen und unsträflichen Wandel vor dem Herrn die Wahrheit ihres Glaubens zu bewähren, und sind dafür auch der Brüderschaft verantwortlich." — Die Mitglieder der Brüderschaft stehen einer für alle und alle für einen in treuer wechselseitiger Liebe und Handreichung. Förderungsmittel der Gemeinschaft sind zunächst die Mittel der Christengemeinschaft überhaupt: gemeinsamer täglicher Gebrauch des göttlichen Worts; Gemeinschaft des Gebets und der Fürbitte, und Theilnahme am Gottesdienst; sodann: täglicher Gebrauch der Jahressprüche, die auch im Rauhen Hause täglich gebraucht werden; gemeinsame Abendmahlsfeier am ersten Adventstage und am Charfreitag; brieflicher und persönlicher Verkehr mit dem Vorsteher der Brüderschaft; Rundschreiben des Vorstehers an die Brüderschaft; die fliegenden Blätter des Rauhen Hauses; Betheiligung eines jeden Bruders an der Hülfscasse mit 1 Thaler jährlich zum Besten solcher Brüder, die unverschuldet in Noth gekommen sind, und der Wittwen und Waisen; Ausschluß unwürdiger, brüderliche Rüge lässiger Glieder der Brüderschaft. — Zur guten Ordnung der Brüderschaft gehört es, außer dem frommen Christenwandel überhaupt, daß alle Brüder des Rauhen Hauses, in welches Amt sie auch berufen werden mögen, nur durch Vermittlung des Vorstehers berufen werden können und daß der Vorsteher die betreffenden Contracte unterschreibt; daß aber die Uebernahme eines Amtes von Seiten des Bruders völlig freiwillig geschieht; daß der entsandte Bruder in allen Angelegenheiten seines ihm übergebenen Berufes den ihm darin unmittelbar Vorgesetzten untergeben und verantwortlich ist; daß er sich nicht früher verlobt, als er einen Hausstand gründen kann; daß er bei der Wahl der Frau den Dienst für das Reich Gottes nicht außer Acht läßt; daß er in der Convictsverbindung die Brüdersache fördert und ihre Ordnungen hält; daß er auch unter schwierigen Verhältnissen nicht eigenwillig seinen Beruf verläßt

und überhaupt nur unter Vermittlung des Vorstehers. — Es geht aus den angeführten Bestimmungen hervor, daß die Brüderschaft eine Gemeinschaft freier Männer ist, die durch den werkthätigen Glauben zusammengeführt um des Reiches Gottes willen in guter Ordnung zusammen bleiben und zusammen arbeiten wollen. Aber eine solche Genossenschaft, in welcher die Selbständigkeit des einzelnen durch die Liebe der Gemeinschaft sich fügt, ist dem Geschlechte dieser Zeit ein schwer verständliches Ding. Man begreift wohl Auctorität mit Unterdrückung der Freiheit oder Freiheit ohne Ordnung. In Deutschland hat man aus der „Ordnung“ auf einen „Orden“ geschlossen und zwar im römischen Sinne des Wortes. Die Gräfin Gasparin hat die größten Befürchtungen ausgesprochen, es möchte römisches Wesen durch diese Brüderschaft in Deutschland sich geltend machen. „Ja,“ ruft sie aus, „wenn das Rauhe Haus sich in einem Lande erhübe, das völlig rein wäre von geistlichen Verirrungen, wenn der Glaube des Volks, in dessen Mitte die Brüder leben, ein fest auf der Offenbarung ruhender Glaube wäre — so würden wir nicht erschrecken. Aber die Anstalt ist in Deutschland errichtet und entwickelt sich in Deutschland — das flößt mir Furcht ein. Die deutsche Reformation hat sich nicht völlig vom römischen Katholicismus los gemacht“ (vgl.: des corporations monastiques au sein du protestantisme par l'auteur du mariage au point de vue chrétien. Tome 1. Paris 1854. S. 111). In englischer Sprache haben wir, so viel uns bekannt, zwei ausführliche, mit Liebe und im ganzen mit Verständnis abgefaßte, auch auf persönlicher Anschauung beruhende Darstellungen des Rauhen Hauses (vgl. Praying and working by the Rev. William Fleming Stevenson Dublin; second edition. London 1863; und six months among the charities of Europe by John de Liefde. Vol. 1, London 1865). Auch John de Liefde sagt, nachdem er die »absolute submission« von Seiten der Brüder als unentbehrlich für das „System“ behauptet und dieses System in Betracht der »expediency« bewundernswürdig genannt: „Es ist wirklich ein wundervolles Ding, daß es einem Manne gelungen, eine Schaar junger Christen zu bilden, die aus eigner freier Uebereinstimmung sich selbst wie Maschinen gebrauchen lassen. In England haben wir kein Verständnis von dieser Art der Herrschaft über den Geist; hier giebt es manchen Mann, der Macht über tausend Individuen hat, aber das Verhältnis zwischen ihnen gründet sich auf Pfund, Schilling und Pence. Sie sind seine Knechte und er zahlt ihnen ihren Lohn. Aber von einer Brüderschaft — von einer Gesellschaft freier Männer, die sich freuen, Könige und Priester vor Gott zu sein und die sich zu derselben Zeit einem Manne unterwerfen, der über sie verfügt, als wären sie seine Knechte, der ihre Arbeit und ihren Wohnort nach seiner Meinung bestimmt und sie nach Gutbefinden zur Linken oder zur Rechten sendet — von solch einer Gesellschaft haben wir kein Verständnis. Die Brüder des Rauhen Hauses mögen uns versichern, daß sie sich so frei und glücklich wie die Könige fühlen, daß sie sich über dieses Mannes weise Leitung freuen, daß sie nie größere Freude gefühlt, als seit sie in diese Brüderschaft eingetreten: alles, was wir antworten können, ist: wir glauben es, aber wir verstehen es nicht. Angesehen im Lichte der Füglichkeit (expediency) ist Dr. Wicherns System völlig klar; aber im Lichte der Freiheit betrachtet ist es ein völliges Geheimniß und seine Verwirklichung ein Wunder.“ (a. a. O. S. 70 f.) Man spürt, daß der Verfasser von dem Hauche der Christenheit, die in dem Rauhen Hause weht, wolthätig berührt worden ist — aber eben aus dieser Freiheit, die aus dem Glauben und der Liebe kommt, hätte er begreifen müßen, was ihm ein Geheimnis geblieben ist. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses ist eine freie Ordnung. Freiwillig kommen die Brüder aus Glaubens- und Liebesdrang. Keiner wird gegen seinen Willen an irgend eine Arbeit, an irgend einen Ort entsendet. Und wie der Eintritt, so ist der Austritt frei. Die Ordnung ist kein „Orden“ im römischen Sinne. Zunächst gilt sie nicht als etwas verdienstliches, als eine über das Maß allgemeiner Christenpflicht hinausgehende Befolgung eines consilium evangelicum, ein überschüssiges Werk zur Erlangung besondern Lohns: dagegen streitet der

durchaus evangelische Charakter der Brüderschaft, ihr Drinnenstehn in einer Kirche, die bekennt: wenn wir alles gethan haben, so sind wir unnütze Knechte, und die nur von der Gnade lebt. Aber auch ein anderer Verdacht, der durch den Ordensnamen ausgesprochen zu werden pflegt, als sei die Brüderschaft eine den bestehenden Lebensordnungen, vor allem dem Staate gefährliche Genossenschaft, ist völlig hinfällig. Familie, Kirche, Staat, das sind die göttlichen Ordnungen, um die es sich hier handelt. Die Brüder des Rauhen Hauses, aus dem Rauhhäusler Familienleben hervorgegangen, aus einer Anstalt, in welcher die Rettung des einzelnen durch Bergung in der warmen Hut des Familienlebens versucht wird, und sobald die äußeren Verhältnisse dazu angethan sind, selbst zur Gründung einer Familie berufen, haben überall, wo sie arbeiten, als Stadtmissionäre, als Hausväter, als Gefangenwärter in der Erhaltung und Herstellung des Familienlebens ein Hauptziel ihrer Arbeit, und wer sie kennt, bemerkt an ihnen einen besonders warmen Hauch des Familiengeistes — wie könnte man denken, daß diese Genossenschaft störend in die göttliche Ordnung der Familie eingreife? Ebensowenig kann man ihnen in irgend einem Sinne den Vorwurf der Unkirchlichkeit machen. Das Rauhe Haus hat nie daran gedacht, sich aus der Kirche und Gemeinde herauszustellen. Wie nahe läge es, selbst bei einer die Kirche ganz besonders im Gegensatz zur freien Thätigkeit betonenden Richtung, aus einer solchen Hausgenossenschaft, die doch gegenwärtig aus nicht weniger als 240 Mitgliedern besteht, eine eigene Gemeinde zu bilden, den theologischen Inspector ordiniren zu lassen und ihn mit der Spendung des Wortes und Sacramentes zu betrauen. Aber die ganze Richtung des Rauhhäusler Geistes, der an den großen Gemeinschaften seine Freude hat, widerstrebt dem. Das Rauhe Haus geht fort und fort zu Horn in die Kirche, der Betsaal hat weder Kanzel noch Altar — und die Brüder des Rauhen Hauses, wenn sie ausgesendet werden, weit entfernt, an den Ordnungen und Verbänden der Kirche zu rütteln, haben die größte Freude, wenn die Diener der Kirche sich ihres Dienstes bedienen und überall sind sie darauf bedacht, die Unkirchlichen zu der Kirche, welcher sie angehören, wieder hinzuweisen. — Aber dem Staat sollen sie gefährlich sein! Die Hauptgefährlichkeit der römischen Orden für das Staatsleben liegt in jener der römischen Kirche und ihren intensivsten Organen eigenthümlichen Verachtung des Staats, nach welcher er neben der Kirche im Grunde keine selbständige Berechtigung hat. Diese römische Verachtung des Staats fehlt der Brüderschaft des Rauhen Hauses als einer evangelischen. Es fehlt ihr auch die pietistische, welche aus einer die nicht eigentlich kirchlichen Lebensgebiete geringschätzenden Lebensanschauung kommt. Es ist in der Brüderschaft des Rauhen Hauses eine frische, freie Lust am Volk, am Vaterland, an seiner Geschichte, an seiner künftigen Entwicklung. Indem sie der Herstellung eines gottgefälligen Lebens auf allen Gebieten dienen wollen, verhalten sie sich auch dem Staatsleben gegenüber weder herrschend, noch fliehend, sondern als tüchtige Bürger, wie sie das Evangelium haben will. Und wie die Rauhhäusler Brüder außerhalb der Anstalt sich den Anordnungen der Behörden und Verwaltungen, die sie berufen haben, unterwerfen, so sind sie auch in den Staatsgefängnissen einfache Beamte des Staates, gehen nicht in Ordensgewand und falscher Geistlichkeit umher, sondern in der Uniform des Gefängnisdienstes. — Wir wenden uns von der Befürchtung weg und geben uns der ungestörten Freude hin an einer Schöpfung, welche der deutsch evangelischen Kirche zur Ehre und zum Segen gereicht. Wir freuen uns der mehr als 350 Brüder, die seit 1833 vom Rauhen Haus entsendet worden, der ungefähr 250 Männer, die früheren Oberhelfer und gegenwärtigen Freibrüder mit eingerechnet, die zu der Brüderschaft gegenwärtig zählen. — Zum gegenwärtigen Bestand der Anstalt gehört

4. Die Buchdruckerei. Sie ist seit 1842 durch Actien gegründet; sie bezweckt zunächst passende Beschäftigung für solche Knaben (als Lehrlinge), denen die anderweitigen hiesigen Beschäftigungen nicht eignen würden. Grundsätzlich wird nichts von den für die Kinder- oder Brüderanstalt gegebenen Beiträgen für die Druckerei verwandt.

Dagegen wird aller künftige Gewinn, der nach Abtrag der Schulden entstehen wird, der Kinderanstalt zufallen, ohne daß diese irgend ein Risico trägt. Für jene Lehrlinge zahlt die Druckerei bereits ein Kostgeld an die Kinderanstalt. Die Druckerei steht unter der Leitung eines Factors; unter seiner und der Setzer und Druckergehülfen Aufsicht werden Zöglinge der Anstalt als Lehrlinge ausgebildet. Die Buchdruckerei nimmt fremde Aufträge an, zumeist ist sie mit dem Drucke von eigentlichen Büchern beschäftigt und ganz vorzüglich wird sie in Thätigkeit erhalten von der

5. Agentur des Rauhen Hauses. Dieselbe ist (seit 1844) durch verzinste Vorschüsse einzelner ins Leben gerufen, und hat ebenfalls keinerlei Antheil an den für die Kinder- oder Brüderanstalt gegebenen milden Beiträgen. Die Agentur ist eine Verlagshandlung, welche ihre Artikel sämmtlich in der Druckerei des Rauhen Hauses drucken läßt, dieser den vollen Druckerpreis unverkürzt zahlt, und dadurch die Kinderanstalt indirect unterstützt. Der für die Zukunft erzielte Gewinn ist der Brüderanstalt bestimmt. Das Risico aber fällt auf die Agentur allein zurück. Auch die Agentur des Rauhen Hauses steht im Dienste des Gedankens: daß die Christlichkeit sich durch Tüchtigkeit im irdischen Berufe bewähren müße. Sie ist keine christliche Buchhandlung in dem engen Sinne, daß sie sich nur mit dem Verlag und Verkauf religiöser oder nur erbaulicher Schriften befassen, sondern in dem Sinne, daß sie das ganze Gebiet der Literatur unter den Einfluß des christlichen Geistes gestellt sehen möchte. Auch wünscht die Agentur vom schriftstellerischen Publicum in keiner Beziehung anders als jeder andere Verleger angesehen zu werden. Sie erhält mitunter Manuscripte zum Geschenk, der Regel nach aber ersteht sie dieselben durch Kauf. Sie hofft für ihren Verlag immer mehr Veranlassung zu solchen Verbindungen zu finden, die sie in den Stand setzen werden, die wissenschaftliche und populäre Literatur in ehrenhafter Weise zu fördern. Die Agentur steht in geschäftlicher Beziehung unter der Leitung eines der Sache vollkommen kundigen Geschäftsführers. Für ihren Betrieb hat sie seit 1844 in der Anstalt eine selbständige Buchbinderei, die von einem zünftigen Meister geleitet wird, eingerichtet. In der Stadt Hamburg (Hahntrapp No. 5) besitzt sie seit 1849 ein Sortimentsgeschäft, das sich aber, wie jedes andere Sortiment, dem buchhändlerischen Vertrieb der Literatur überhaupt unterzieht. Bis jetzt sind unter andern die Geschichte von Florenz von Dr. K. Sieveking, hymnologische Arbeiten Bunsens, die Reisebeschreibungen Liebetruts, die Reden über die letzten Dinge von Karsten, Biographisches, Geschichtliches aus der Geschichte der Kirche und des Vaterlandes, Erbauliches, alles im weiten, freien, evangelischen Sinne, aus der Agentur des Rauhen Hauses hervorgegangen.

Das ist der gegenwärtige Bestand des Rauhen Hauses. Nur noch einige Zahlen aus dem Anfang des Jahres 1867 fügen wir hinzu. In den 15 größern und kleinern Gebäuden wohnen 205 Personen, darunter 105 Zöglinge der Kinderanstalt (68 Knaben, 37 Mädchen), 25 Zöglinge des Pensionats, 31 Zöglinge der Brüderanstalt, 6 Oberhelfer (Candidaten der Theologie), 8 Schwestern (Gehülfinnen). Die übrigen Personen sind der Vogt, der Anstaltslehrer, der Inspector, der Geschäftsführer der Agentur, dann Knechte, Mägde, Gehülfen der Buchhandlung und Buchbinderei. Zu diesen 205 regelmäßig in der Anstalt wohnenden Personen gehören noch 35 Personen, die mit der Anstalt in genauem Zusammenhang stehen, aber nur einen Theil des Jahres in ihr wohnen oder immer außer derselben in der Nähe ihren Wohnsitz haben. Von den Zöglingen der Kinderanstalt sind 63 Hamburger, 42 Auswärtige. Die Zöglinge des Pensionats sind sämmtlich nicht aus Hamburg.

III. Geist, Leben und Wirkung des Rauhen Hauses. — Welch ein Geist das Rauhe Haus durchweht und welch ein Leben durch denselben geweckt wird, das mußte zwar durch die Erzählung von der Entstehung der Anstalt und durch die Darlegung ihres gegenwärtigen Bestandes schon deutlich werden. Aber wir glauben, daß gerade um den erziehlichen Einfluß, den das Leben im Hause an sich hat, zu kennzeichnen, wir wohl thun, dem eigenthümlichen Familiengeiste der Anstalt unsere

Betrachtung noch einmal zuzuwenden. Der Verfasser dieses Artikels schrieb im Jahre 1858 nach einem flüchtigen Besuche des Rauhen Hauses, dem freilich damals schon eine zehnjährige Liebe vorausgegangen war, über den Eindruck, den ihm die Anstalt gemacht hatte, nachfolgende Worte: „Das Rauhe Haus steht auf der Ueberzeugung, daß die Welt im Argen liegt. Eine oberflächliche Betrachtungsweise könnte darum erwarten, daß dort ein strenger, finsterer, alles Natürliche unterdrückender und austilgender Geist herrsche. Aber es steht auch auf dem Glauben, daß Einer ist, der die Welt aus ihrer Versunkenheit in die lichte Höhe der Freiheit der Kinder Gottes emporheben kann. Darum herrscht der Geist der Glaubensfreudigkeit und Liebesinnigkeit, der Freiheit und der Fröhlichkeit in der Ansiedlung. Der Zögling, der hier eintritt, kommt in einen Kreis von Genossen, die nicht allein unter väterlicher und brüderlicher Leitung stehen, sondern in denen durch einfachste Mittel ein Gemeingeist erweckt wird, der die Ausschreitungen einzelner oft eher zur Ordnung weist, als der beaufsichtigende Bruder mahnend oder strafend hinzuzutreten gedenkt. Welche Fülle sittlicher Wechselbeziehungen wird hervorgerufen nicht allein innerhalb der einzelnen Familie, sondern zwischen jedem und jedem! Die Geburtstage und Tauftage, die Eintritte in die Häuser und die Austritte, die Geschichte der einzelnen Häuser — welche Mannigfaltigkeit von festlichen Tagen und Stunden ist durch das alles geboten, auch abgesehen von den Festen des Kirchenjahrs! In dieser Beziehung scheint es fast, als ob das Rauhe Haus den alten Matthias Claudius, der im benachbarten Wandsbeck im Kreise der Seinen jeden Tag zum Feste zu machen suchte, sich zum Vorbild genommen habe. Und bei aller Festfeier zeigt sich freilich vor allem gute kirchliche Ordnung — aber dann auch frische, freie Fröhlichkeit. Man braucht nur einen Rauhhäusler Weihnachtsbericht zu lesen, um den ganzen wunderbar fröhlichen Geist zu spüren, der in diesem Hause wohnt und um den manche ernste Christenfamilie dieses Rettungshaus beneiden möchte. Hier steht Gottes Wille vor allem, aber der unendliche Werth der Menschenseele, das Heiligthum der Persönlichkeit wird hier auch erkannt. Hier wird gebetet, aber auch von früh bis spät gearbeitet. Hier wird Gottes Wort gelesen, aber der Reichthum des menschlichen Lebens, wie es sich aus vergangenen Zeiten ergossen und in der unsrigen sich vor uns ausgebreitet hat, wird auf Gottes Wort bezogen und in sein Licht gestellt. Hier wird getrachtet nach dem Reiche Gottes, aber das Reich Gottes ringt in der Form der Familie nach Gestaltung. Wie das Wort Fleisch ward in Bethlehem, so sucht das Wort von dem Wort hier Fleisch zu werden in den mannigfaltigsten Lebensentfaltungen, und wie dort um das fleischgewordene Wort her heller Liederklang gehört ward, so klingts und singts Jahr ein Jahr aus im Rauhen Hause. Und weil das Wort Fleisch werden will, weil das Reich Gottes mannigfaltigste volksthümlichste Weisen annimmt, so wird nicht Geistliches allein gesungen, sondern jedes gute Lied, das aus deutschem Volksmunde kommt. Will jemand den frischen, fröhlichen Geist des Rauhen Hauses in einem Bilde sehen, der denke sich die große Kastanie am alten Rauhen Hause in allen Aesten bis zum Wipfel von der gesangeslustigen Jugend besetzt — und nun klingts auf einmal aus dem Laube heraus mit Schenkendorfs Lied an die Freiheit: „Auch bei grünen Bäumen In dem frischen Wald, Unter Blütenträumen ist dein Aufenthalt. Ach, das ist ein Leben, wenn es weht und klingt, Wenn dein stilles Weben wonnig uns durchdringt." Das waren meine Gedanken beim ersten Besuche im Rauhen Hause" (Gelzers protest. Monatsbl. Bd. 12, S. 400 f.). Und das sind des Verfassers Gedanken, nachdem er mittlerweile die Anstalt genau kennen gelernt, noch heute. Der Geist der Anstalt wird sich auch den ferner Stehenden am besten fühlbar machen, wenn wir eine besondere Betrachtung dem Gottesdienst, dem Unterricht, der Arbeit, den Festen in der Anstalt widmen und dabei einen Blick auf die Lieder des Rauhen Hauses werfen.

1. Der Hausgottesdienst. Der Bruder, der die Küsterdienste thut, hat die Glocke gezogen. Der Bruder, der die liturgische Ordnung beim Gottesdienst über-

wacht, hat sich alsbald an seinen Platz begeben. Die Knaben, welche den Dienst des Bälgetretens und Thürhütens haben, sind auch auf der Stelle. Wir treten mit der ganzen Hausgenossenschaft in den Betsaal ein, den die Kunst lieblich mit Bildern des Herrn und der Apostel ausgeschmückt hat. Der Empore mit der Orgel gegenüber ist der erhöhte Sitz des Hausvaters, an der Wand hinter ihm ein erhöhtes Crucifix. Vor dem Hausvater, der den Hausgottesdienst leistet, sind die Plätze für die Vorleser und für die im Gottesdienst besonders mitwirkenden Knaben, vor diesen dann das niedrige Pult mit der prächtig gebundenen Hausbibel im größten Format. Die Hausgenossen lassen sich nieder und zwar so, daß die Abendmahlsgenossen die noch Unconfirmirten umschließen und daß diese letzteren in fünf Reihen sitzen, in denen sich das Verhältnis zur Confirmation abstuft: das Aufrücken von einer Reihe zur andern bis zur obersten bringt der Confirmation immer näher. Bunsens „allgemeines evangelisches Gesang- und Gebetbuch," das sich durch kirchlichen Tact in Auswahl und Redaction auszeichnet, liegt überall auf den Bänken. Daß Gottes Wort gelesen, gebetet und gesungen wird, das ist jedem kirchlichen und vollständigen Hausgottesdienst eigen. Was ist nun das Eigenthümliche im Gottesdienste des Rauhen Hauses? Zunächst dieses, daß in dem Gottesdienste des ganzen Hauses, als in der idealsten Zusammenfassung aller einzelnen Glieder und Familien und Convicte, der ganze Organismus und jeder einzelne Theil zu seinem geheiligten Rechte kommt. Nach dem Gesang einiger Verse liest der Hausvater die Losungen der Brüdergemeinde, dann lesen drei Knaben die drei Tagessprüche aus der „dreifältigen Schnur," Lehre, Verheißung und Gebet aus der heiligen Schrift enthaltend. Diese Tagessprüche verbinden, wie die Losungen der Brüdergemeinde mit unzähligen gläubigen Christen, so mit allen entlassenen Zöglingen, deren jeder die „dreifältige Schnur" beim Austritt mit bekommt. Darauf liest der Hausvater ein Gebet aus Bunsens Andachtsbuch. Darauf wird der Jahresspruch verlesen aus den Jahressprüchen, welche am Neujahrsmorgen dem ganzen Haus überreicht und allen entlassenen Brüdern zugeschickt werden. Sie enthalten die Jahreslosungen, von denen jede Familie und jedes Convict je eine empfängt. Und die Einrichtung ist so getroffen, daß in sämmtlichen Hausgottesdiensten der Woche zusammen sämmtliche Jahressprüche nach und nach gelesen und daß demnach sämmtliche Convicte und Familien im Laufe der Woche einmal vor der ganzen Hausgenossenschaft mit Segensspruch genannt werden. — Nun beten je zwei Knaben oder zwei Mädchen eins der fünf Hauptstücke aus dem kleinen Luther'schen Katechismus. — Darauf liest ein Knabe den sogenannten Wochenspruch seiner Familie aus der Familienbibel. Jede Woche schließt nämlich im Familienkreis mit einem Rückblick auf dieselbe, der in einem frei gewählten, auf äußerliches und innerliches Erlebnis sich beziehenden Schriftwort seinen Ausdruck findet. Jeder durfte am Sonnabend Vorschläge machen, aus denen dann gewählt ward. Durch diesen Wochenspruch wird jede Familie in der Hausgenossenschaft genannt und indem alle dann den vorgelesenen Spruch laut mitlesen, bekundet die Gesammtfamilie ihre Liebe zu der Einzelfamilie. — Es wird hierauf ein Vers oder ein Gotteswort gesungen und still gebetet, worauf der Hausvater die Bibel praktisch auslegt, gewöhnlich ein ganzes Buch im Zusammenhang. Das ist der zweite Haupttheil des Gottesdienstes. Waren im ersten die einzelnen Abtheilungen des Organismus zur Geltung gekommen, im zweiten das ewige, alles tragende Wort, so kommt im dritten die Individualität zu ihrem Recht. Es werden die Namen derer genannt, ob sie noch im Rauhen Hause wohnen oder schon entlassen sind, welche heute ihren Geburtstag feiern, derer, welche heute getauft sind, und derer, welche heute ihrer Aufnahme oder Entlassung als Zöglinge der Kinderanstalt zu gedenken haben, was dem Vorsteher oder Inspector Gelegenheit giebt, manches erwecklíche Wort zuzufügen und dadurch die Anwesenden mit den Entlassenen in Verbindung zu erhalten. Schließlich wird im Hausgottesdienst noch die Feier der eigenthümlichen Gedenk- und Festtage des ganzen Hauses, sofern sie nicht eine besondere Feier veranlassen, mitgefeiert. Ins

Schlußgebet wird dann die Fürbitte für alle Feiernden aufgenommen. Eins der Kinder betet das Vaterunser. Ein Gesangvers oder psalmodischer Gesang beschließt das Ganze. — Ein solcher Hausgottesdienst wird in seiner Vollständigkeit wöchentlich zwei- und dreimal Morgens um halb acht Uhr gehalten. Derselbe währt etwa eine Stunde. An den übrigen Tagen tritt eine Abkürzung auf 15 bis 20 Minuten ein, indem statt der Bibelauslegung nur Bibellection stattfindet. — Die täglichen Abendandachten währen nur 20 Minuten. Sie bestehen aus Gesang zu Anfang und Schluß und Bibellection nach Bunsens Lesetafel. — Aber außer der Ineinanderfügung vieler liturgischen Elemente, die dem Organismus des Hauses entspricht, und der dadurch hervorgerufenen Mannigfaltigkeit und Frische der gottesdienstlichen Handlung ist noch ein anderes dem Rauhhäusler Gottesdienste eigen, welches sie unvergeßlich macht. Das ist der treffliche Gesang. Es ist eine eigenthümliche Gesundheit und Frische und Reinheit und Sicherheit in dem Gesang des Rauhen Hauses, wodurch man überrascht und innig erbaut wird.

2. Die Arbeit. Es ist ein gewöhnlicher Vorwurf, der gegen die auf dem Grunde des Evangeliums errichteten Anstalten gemacht wird, freilich nur von der Unkenntnis oder der Böswilligkeit, daß man in denselben vor lauter Beten nicht zur Arbeit komme. Vom Gebet, wie es in der großen Rauhhäusler Familie gehalten wird, haben wir gesprochen. Wir haben gesehen, wie wenig Zeit der ordentliche Hausgottesdienst in Anspruch nimmt. Wir wollen nun sehen, wie fleißig in der Anstalt von früh bis spät gearbeitet wird. Abgesehen davon, daß eine Erziehung verwahrloster, zum Theil im faulen Umherlungern verkommener Kinder zu welttüchtigen Menschen ohne straffe Arbeitszucht gar nicht zu denken wäre, sollte die Welt, die draußen steht, doch wissen, daß Christenthum und Arbeit zusammengehörige Begriffe sind, daß die Arbeit, welche als ein Paradiesessegen mit dem Menschen in die Wüste der Welt hinausgegangen ist, gerade durch das Christenthum den Völkern zur Lust geworden ist und daß ein Christ die Losung führt: Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen. Während aber außerhalb der Wirksamkeit des Evangeliums sich ein Dualismus von Arbeit und Trägheit, von Last und Lust findet, während auf den Frohndienst des Mammons die Zügellosigkeit des Fleisches folgt oder durch die Arbeit wie die Ruhe dieselbe dumpfe Knechtsstimmung hindurchgeht, giebt es kein erfreulicheres Schauspiel, als eine christliche Genossenschaft, die bei der Arbeit der Feiertagsstimmung fröhlicher Gotteskinder und bei der Feier lebendiger Antheilnahme des Geistes nicht verlustig geht. Von vornherein leuchtet jedem ein, wie viel Arbeit eine solche Anstalt ihren Genossen von selbst bietet. Zunächst hat jede Familie innerhalb ihres Hauses die sämmtliche Arbeit zu verrichten, die man die häusliche Arbeit zu nennen pflegt, das Kochen ausgenommen, welches für die ganze Hausgenossenschaft in der Anstaltsküche geschieht. Die Arbeitskräfte dürfen nicht in die Familienverbände eingeschlossen sein. Es werden von dieser unabhängig Arbeitsgruppen vom Gesichtspunct richtiger Theilung der Arbeit aus gebildet, in denen alle für einen und einer für alle die Anstaltsarbeit verrichten. Wir geben hier aus dem Bericht Dr. Wicherns über die Arbeit einige Bruchstücke: „Zu Anfang eines jeden Semesters sind die Arbeitsgruppen im allgemeinen neu zusammengestellt, die jedesmaligen täglichen Modificationen werden nach dem Bedürfnis, namentlich je wie die Forderungen der Landarbeit es erheischen, bestimmt. Eine vom Inspector mit den Brüdern jedesmal am Schluß der Woche abgehaltene Arbeitsconferenz giebt eine Uebersicht der in der verflossenen Woche zu Ende gebrachten, sowie der in der darauf folgenden Woche neu anzugreifenden Beschäftigungen. Als Hauptgesichtspunct für die auszuführenden Handarbeiten der Kinder gilt, daß dieselben lernen sollen, ihre äußeren Lebensbedürfnisse so weit irgend möglich selbst mit eigner Hand und durch gemeinsames Arbeiten für einander zu beschaffen. Demgemäß sind sie und zwar zunächst die Knaben, abgesehen von der nächsten Hausstandsarbeit, die durch die eignen Woh-

nungen der „Familien" bedingt wird, nicht ausschließlich auf die Landarbeit und ebensowenig auf die Handwerksarbeit beschränkt, sondern auf beide angewiesen, und nach beiderlei Richtungen hin bilden sich je nach den verschiedenen Bedürfnissen die Arbeitsgruppen und zwar ganz unabhängig von jenen Familien; vielmehr nimmt jede Arbeitsgruppe ihre Arbeiter aus den verschiedenen Familien. Den verschiedenen Arbeitsgruppen stehen wieder für die verschiedenen Beschäftigungen in den Werkstätten (Tischlerei, Schuhmacherei, Schneiderei u. s. w.) oder in Garten und Feld Gewerkmannschaften, die aus den Brüdern der verschiedenen Convicte gebildet werden, zur Seite. Aus den Brüdern sind die Werkmeister und die zum Theil anlernenden Gehülfen derselben entnommen. Wie die Convicte die einzelnen Familien der Kinder umfassen, so die Gewerkmannschaften die einzelnen Arbeitsgruppen. Diese Brüder nun haben die Leitung der Arbeiten und der dabei betheiligten Knaben." (Das Rauhe Haus, seine Kinder und Brüder. Hamburg 1862, S. 21 f.) Ebenso sind die Mädchen unter der mitarbeitenden Aufsicht der Gehülfinnen beschäftigt. Eine Aufsicht ohne Mitarbeit giebt es überhaupt im Rauhen Hause nicht. Wer nicht arbeiten will, mit dem Hobel oder Spaten oder womit es sei, der kann nicht Bruder des Rauhen Hauses werden. Die Arbeit selbst können wir im großen und ganzen unterscheiden als Hausarbeit in den Familienwohnungen, als Handwerksarbeit, Garten- und Feldarbeit verbunden mit Besorgung des Viehstandes und zuletzt als die eigenthümliche Mädchenarbeit in der Küche und bei der Wäsche. — Die Hausarbeit in den Familien geschieht unter Aufsicht des Familienbruders oder der Familienschwester. Sein Bett muß jedes Kind selbst machen. Die andern, etwa zehn häuslichen Beschäftigungen werden jeden Sonnabend unter die sämmtlichen Glieder der Familien ausvertheilt. Eine Tabelle in der Wohnstube, auf welcher diese Vertheilung verzeichnet ist, mahnt fortwährend an Treue und Sorgfalt. Durch diese abwechselnde Vertheilung der Arbeit wird jeder in den Stand gesetzt, jedem zu dienen, die Kinder werden befähigt, jede vorkommende Arbeit zu verrichten und in schönem Wetteifer sorgen sie für Reinlichkeit, Ordnung und Schmuck der Familienwohnungen. Wie schön sind die kleinen Gärten vor dem Hause gehalten, wie wird Epheu und wilder Wein, der an dem Hause emporrankt, gepflegt! Und treten wir hinein — wie sauber ist hier alles und jedes einzelne an seinem Platze — wie freundlich sind die Wände mit Bildern geschmückt, wie kommt das Individuelle hier der Gemeinschaft und die Gemeinschaft dem Individuum zu gute! — Aber die Hausarbeit ist bald verrichtet. Im Winter zweimal, um 9 und 1 Uhr, im Sommer auch noch um 5 Uhr, treten alle Kinder der Familie und alle Brüder der Convicte vor dem Arbeitshause zusammen, der Inspector disponirt und die Menge der Versammelten geht in verschiedenen Arbeitsgruppen in die Werkstätten und nach dem Garten und Feld auseinander. — In den Werkstätten wird nun die Handwerksarbeit verrichtet. In der Schuhmacherei werden für sämmtliche Knaben (mit Ausnahme des Pensionats) und für sämmtliche Mädchen und Brüder Schuhe und Stiefel gefertigt, die übrigens hauptsächlich nur an Sonn- und Festtagen von allen getragen werden. Für den Werktagsbedarf wird die Fußbekleidung durch die Holzpantoffelmacherei geliefert. — Dieselben Personen werden, wie durch die Schuhmacherei, durch die Schneiderwerkstätte befriedigt. Flickarbeit muß übrigens jedes Kind auch im eigenen Hause verrichten können. Uniform giebts im Rauhen Hause nicht. Es steht den Eltern frei, ihre Kinder, nach Maßgabe der Verhältnisse der Anstalt, beliebig zu kleiden. Die meisten Kinder tragen Werktags Blousen, als die zweckmäßigste Kleidung bei der Arbeit. — Die Tischlerei besorgt Jahr aus Jahr ein kleinere und größere Ausbesserungen in den Anstaltsgebäuden. Die Schlosserei, die ohne Feuer nur in kaltem Eisen arbeitet, hat unter anderm ungefähr 60 eiserne Bettstellen angefertigt. In der Spinnerei wird auf Wollspinnrädern, die nicht mit den Füßen gedreht, sondern mit der Hand geschwungen werden, gearbeitet. Sie bietet für kleine Knaben Beschäftigung; alle diese Werkstätten befinden sich unter einem Dach.

Daneben sind noch die Bäckerei, in einem eigenen Backhause, die Matratzenmacherei, die Glaserei und Malerei (Tüncherei) zu nennen. Nicht in die Handwerksarbeit darf die Buchdruckerei und Buchbinderei, von welcher wir oben gesprochen, mitgerechnet werden, da sie in besonderen Räumen nach besondern Festsetzungen arbeitet. Hier finden nur zuweilen aus der Anstalt entlassene Knaben als Lehrlinge Unterkunft, Zöglinge vorübergehende Beschäftigung. — Was die Garten- und Feldarbeit nebst Besorgung des Viehstandes (etwa 4 Kühe und 10 Mastschweine) betrifft, so läßt sich die Arbeit, die daraus erwächst, aus der oben angegebenen Größe der bebauten und benutzten Gärten, Felder und Wiesen leicht ermessen. In den Tagen der Saat und Ernte werden die Kräfte natürlich am meisten angestrengt und dann auch zeitweilig die Unterrichtsstunden aufgegeben. — Die ganze Anstaltswäsche für alle Knaben, Mädchen, Brüder, Oberhelfer, Gehülfinnen und das sonstige in den Anstaltsräumen wohnende darauf angewiesene Personal besorgen die Mädchen, ebenso die Stopf- und Flickarbeit, wie die Anfertigung der ins Bereich weiblicher Handarbeit fallenden Kleidungsstücke und Wäsche. Jedes Mädchen muß zugleich die für die eigene Person erforderliche Näh- und Handarbeit selbst beschaffen. Aus der allgemeinen Anstaltsküche, in welcher die Mädchen ebenfalls alle Arbeit zu besorgen haben, wird für die Anstaltsgenossen das Essen besorgt: um 7 Uhr Frühstück, für die Kinder dickgekochte Buchweizengrütze mit so viel Milch als verfügbar ist, für die Erwachsenen Kaffee; um 12 Uhr die Hauptmahlzeit, selbstgezogenes Gemüse, im Winter namentlich Reis, Linsen, Bohnen, Mehlspeise, Kartoffeln, wöchentlich zweimal Fleisch; um 4 oder 4½ Uhr zur Vesper der Rest des Mittagstisches; um 8 Uhr für jedes Kind Brot, wozu die Familien sich dann wohl selbst Radieschen, Rettig, Salat u. dgl. aus ihren Gärten verschaffen. Aus der Anstaltsküche werden die Speisen von den wöchentlich dazu bestellten Knaben und Brüdern in die Familien und Convicte gebracht. Am Tische des Inspectors essen die Oberhelfer, wechselsweise ein Brüderconvict, die Zöglinge des Pensionats und etliche andere Hausgenossen. Durch die Besorgung dieses Tisches lernen die Mädchen einen bürgerlichen Mittagstisch bedienen. — Die Erfahrung lehrt, daß die Zöglinge des Rauhen Hauses, wie viel oder wenig das Wort Gottes sonst ihres Lebens Kraft geworden sein mag, doch bis auf wenige Ausnahmen lernen, ihr tägliches Brod sich selbst zu verdienen.

3. Die Schule. Wie in jeder Rettungsanstalt der zu allen Zeiten mögliche Eintritt der Zöglinge und ihre große Verschiedenheit in Alter, Kenntnis, sittlichem Zustand dem Unterrichte Schwierigkeiten bereitet und für eine verhältnismäßig kleine Anzahl Schüler wegen der nöthigen individuellen Behandlung derselben viele Lehrkräfte erfordert, so auch im Rauhen Hause. Es soll befriedigt werden die Schule des Pensionats, der Knaben, der Mädchen und der Brüder, letzte in zwei parallelen Hälften. — Die Lehrkräfte bestehen aus dem Vorsteher (Dr. Wichern, der während seines Aufenthalts im Rauhen Hause die Sommermonate hindurch sich an dem Unterrichte betheiligt), dem Inspector, den sechs Oberhelfern, dem Anstaltslehrer, dem die Warnehmung des gesammten Elementarunterrichts besonders obliegt, und den ihn unterstützenden Lehrbrüdern. Bei den Mädchen helfen einige der Gehülfinnen am Unterrichte mit. Das Pensionat hat seine Schulzimmer in seinem eigenen Hause. Für die zwei Knabenclassen und die Brüder sind in der „Hirtenhütte,“ in welcher weder eine Familie noch ein Convict wohnt, Schulzimmer eingerichtet. Neben dem Betsaal ist ein für die gesammte Brüderschaft hinlängliches Lehrzimmer angebracht. Die Mädchen werden in ihren Familienzimmern unterrichtet. — Wir gehen auf den Unterricht im Pensionat hier nicht genauer ein, weil derselbe sich als ein dem Unterricht in den untern Classen des Gymnasiums, die Secunda eingeschlossen, entsprechender von selbst kennzeichnet. Im Griechischen wird gegenwärtig Homers Odyssee und Xenophons Anabasis, im Lateinischen Cicero getrieben. Die Unterrichtsstunden liegen von 6—7, von 8—12 Uhr Vormittags, und an zwei Tagen Nachmittags von 2—4 Uhr. Die Zahl

der Stunden beträgt wöchentlich 30—34. Der Unterricht wird von den Oberhelfern und den Anstaltslehrern ertheilt. Die feste Anstellung einer höhern Lehrkraft ist sehr gewünscht, aber noch nicht gelungen. Auch der Unterricht der Anstaltskinder beginnt um 6 Uhr. Er dauert von 6—7, sodann mit und ohne Verbindung mit der Morgenandacht von 8—9 Uhr, dreimal die Woche von 9, resp. 10—12 Uhr. Einzelne Stunden werden nach 5 Uhr Nachmittags gehalten. Im Winter fallen jene Stunden von 9, resp. 10—12 Uhr weg und es treten die Abendstunden von 5—7, resp. 8 Uhr an ihre Stelle. In der ersten Knabenclasse wird gelehrt: alttestamentliche Geschichte in 2, Lesen des Evangeliums in 1, Katechismusunterricht (zugleich Vorbereitung auf die vom Kirchspielsgeistlichen zu vollziehende Confirmation) in 3, Geschichte in 3, Geographie in 2, Naturkunde in 2, Deutsch in 3, Lesen und Schreiben in 6, Rechnen 3, Singen in 3 und Zeichnen in 2 Stunden, was für den gesammten Unterricht 30 Stunden ergiebt. Die zweite Knabenclasse hat statt des Zeichnens 2 Rechenstunden mehr. In der dritten und vierten Knabenclasse ist dieselbe Zahl der Religionsstunden und Singstunden, für Geschichte, Geographie und Naturkunde je nur eine Stunde, dagegen 6 Stunden für Rechnen, 12 für Lesen und Schreiben, im ganzen ebenfalls 30 Stunden. Die Mädchen haben bei wesentlich denselben Unterrichtsgegenständen nur 24 Stunden wöchentlich. Was in der Schule durchgenommen und aufgegeben wird, das müßen die Kinder unter Leitung der Brüder in den Familien wiederholen und einüben. — Ist für den Unterricht der Kinder ein sicherer Maßstab durch die Volksschule gegeben, so kann es sehr fraglich erscheinen, wie viel oder wie wenig der Unterricht, den die Brüder empfangen, zu leisten habe. Wie verschieden ist die Bildung, welche die Zöglinge mitbringen, wie verschieden die Aemter, zu denen sie einst sollen berufen werden! Wir glauben in Bezug auf das Maß dessen, was an Wissen den Brüdern beigebracht und auf die Weise, wie der Unterricht gegeben wird, einen gesunden Tact an dem Rauhen Hause rühmen zu dürfen. Wenn wir den Eindruck, den Seminarzöglinge und Rauhhäusler Brüder auf uns machten, mit einander vergleichen, so müßen wir sagen, daß die Rauhhäusler uns bei geringerem Angefülltsein mit möglichst viel unverdautem Stoff gebildeter, die Seminaristen bei größerer Blähung mit Wissen ungebildeter erschienen. Uebrigens waren nicht wenige Rauhhäusler Brüder schon vor ihrem Eintritt examinirte Lehrer, viele andere haben nachher vor preußischen und andern Schulbehörden ihr Lehrerexamen mit Ehre bestanden. Noch andere haben Wissen und Bildung genug gehabt, um in Nordamerika Prediger unter den Deutschen zu werden. Der Unterricht der Brüder fällt im Singen, in den Bibelstunden nach der Hausandacht, im Evangeliumlesen und Katechismus mit dem der Kinder zusammen. Besonderen Unterricht empfangen die Brüder im Lesen und Auslegen der Bibel drei Stunden wöchentlich. In diesen Stunden sind alle Zöglinge der Brüderanstalt vereinigt. Für allen weiteren Unterricht sind sie in der Art in zwei Classen getheilt, daß, während die eine derselben die Kinder mitarbeitend je einen halben Tag beaufsichtigt, die andere besonderen Classenunterricht empfängt. Dieser Classenunterricht besteht in Geschichte des alten Testaments, 4 Stunden wöchentlich nach Kurtz Leitfaden und Vertschs (eines ehemaligen Oberhelfers) Tabellen. Diejenigen Brüder, welche den Cursus im alten Testamente genügend absolvirt haben, haben statt der biblischen Geschichte: 2 Stunden Geschichte, namentlich deutsche, und 2 Stunden Kirchengeschichte, insbesondere der 3 ersten Jahrhunderte und der Reformation, unter Benützung von Westermeier; für die jüngeren Brüder Geschichte des neuen Testaments 2 St. resp. 3 St. unter Mitbenutzung von Kurtz; Geographie: 2 St. nach Seltens Leitfaden und Stielers Handatlas; Naturkunde: 2 St. im Sommer Naturbeschreibung nach Baumann, im Winter Naturlehre nach Crüger; deutsche Sprache, 3 St. was die Grammatik betrifft, nach Bohm und Steinert. Zusammenhängenden Unterricht über Wesen und Aufgabe der innern Mission giebt im Sommer der Vorsteher früh von 6—7 Uhr und in diesen Stunden empfangen die Zöglinge die tiefsten Anregungen

und Belehrungen. Für die reifsten Zöglinge wird nach Vilmar Geschichte der deutschen Literatur vorgetragen. Dreimal wöchentlich findet eine Unterrichtsbesprechung statt. Für den Gesangunterricht wird besondere Anleitung gegeben, nach Bedürfnis Violinstunde, auch Unterricht im Englischen für die nach Amerika bestimmten Brüder. — Was im gewöhnlichen Leben so schwer zu erreichen ist, daß die Familie die Schule unterstützt, das fällt im Rauhen Hause nicht schwer, wo die Brüder gemeinsam mit den Kindern der Schule in die Hände arbeiten. Die treffliche Hausbibliothek mit ihren Lebensbeschreibungen, namentlich vaterländischer Helden, und ihren guten Volksbüchern trägt zur Weiterbildung das Ihrige bei. Und doch wird nicht alle Feierzeit über den Büchern versessen. Es wird im Rauhen Hause tüchtig geturnt und zwar familienweise, im Sommer beim Baden geschwommen und zwar von der ganzen Knabenschaar und allwöchentlich einmal unter kunstgerechtem Trommelschlag, auf welchen immer 4 Knaben sich verstehen müßen, exercirt; hölzerne Gewehre werden dazu benutzt. Alle Brüder und Knaben müßen Theil nehmen. An militärisch geschulten Brüdern fehlt es nie und der Verfasser dieses Artikels muß gestehen, daß das Aufmarschiren des Rauhhäusler Corps in sicherem Tempo unter Absingung eines frischen Marschliedes alle Vorurtheile von krankhaftem Pietismus verscheucht und die Hoffnung erweckt, daß hier eine tüchtige Jugend, auch im Kampfe tapfer, heranwächst. Wir schließen den Bericht über die Schule mit Wicherns Worten: „Ein noch wirksameres geistiges Förderungsmittel der Kinder im Bunde mit der eigentlichen Schule (als die Lectüre) ist der Geist der Gemeinschaft, der unsere Jugend in engeren und weiteren Kreisen des Hauses, dem sie gliedlich angehören, umweht und trägt und bewegt, und ohne Künstelei und ohne besondere Einrichtungen ihr Lebenselement wird. Diese Verflechtung der Kinder in so mannigfache, ihren innern und äußern Verhältnissen entsprechende gemeinsame Interessen weckt so unvermerkt, als absichtslos und allmählich in ihnen Aug und Ohr und Herz und Sinn, um sich der edleren Lebensgüter freuen zu können, die als natürliche Früchte aus dem reichbelaubten Baume des gemeinsamen Lebens, unter dessen Schutz sie hier stehen, ihnen entgegenwachsen und in den Schoß fallen. Man denke dabei an den Einfluß des von der Liebe getragenen und ihnen, den Kindern, in Hingabe gewidmeten Verkehrs seitens der erwachsenen Hausgenossen. Sie werden dadurch ohne Schule und doch in einer reichen Lebensschule emporgehoben in eine ihnen bis dahin unbekannt gebliebene, ihnen nie nahe getretene Welt, die aber jetzt ihre Thore ihnen rückhaltslos öffnet. Nach dieser Richtung wirkt alles zusammen. Man denke nur beispielsweise an die Gespräche und Mittheilungen der aus allen Theilen des Vaterlandes hier gesammelten anwesenden Brüder, an die brieflichen und sonstigen geistigen Anregungen, die sich aus der Zusammengehörigkeit des Ganzen mit den über drei Erdtheile hin verbreiteten entsandten Brüdern ergeben, an das geregelte, Kräfte und Zucht übende Arbeitsleben in Werkstatt, Garten und Feld, an die schöne Natur, die hier zu jeder Jahreszeit ihre neue Herrlichkeit so wohlthuend und mannigfach erfreuend entfaltet, an die fröhlichen Familien- und Hausfeste, bei denen das Gemüth und die geschwisterliche Liebe der Knaben und Mädchen so manche Nahrung findet, dazu an die ernsten und erhebenden Feiern der heiligen Zeiten des Kirchenjahres, Ostern, Pfingsten und Weihnachten, in denen das Leben des Hauses als einer großen Gesammtfamilie sich steigert und im Vollbewußtsein des lebendigen Verbundenseins mit dem lebendigen Christenvolk jedesmal alle Gemüther mit überreichem Segen erfüllt. Vor allem kommt hier in Betracht die Entlastung der Gemüther von Sorgen und Sünden aller Art, das Walten der Güte und des Ernstes, mit dem das Evangelium in reichem Maße seine Gaben und Güter über alle in Wort und That, in Geist und Kraft vertheilt. Man fasse das alles zusammen und wer wird nicht erkennen, daß der harmonische Zusammenklang all dieser Töne das innerste Leben der Zöglinge, Gedanken und Gesinnungen weckend, erfassen und weiterführen und daß aus dem Zusammenwirken aller dieser Momente mit der Schule eine Bildung hervorgehen

muß, an der freilich die Schule, der also in die Hand gearbeitet wird und die sich also in die Hand arbeiten läßt, ihren wesentlichen Antheil hat, aber schließlich zu bekennen hat, daß sie eben nur eines der Gefäße ist, in denen der neue Wein des neuen Lebens den Kindern dargeboten wird." Ein anderes dieser Gefäße, ein überaus köstliches, haben wir jetzt noch besonders zu betrachten:

4. Die Feste. Es ist uns manchmal, wenn uns auf den Festen des Rauhen Hauses der in dieser großen Familie wehende Geist recht kräftig anwehte, zu Muthe gewesen, als hätten wir dieses Geistes schon anderwärts einen Hauch verspürt. Es ist ja freilich der freudige Geist der im Evangelium sich frei und froh fühlenden Gotteskinder, der hier weht, wie er überall, wo Christen wohnen, wehen sollte. Aber dieser Geist offenbart sich in mannigfaltigen Gaben — und ein ganz Eigenthümliches ist doch der Rauhhäusler Familiengeist. Woher hat er seine Eigenthümlichkeit? Wir haben auf das geistige Patronat schon hingewiesen, welches der nahe beim Rauhen Hause in Gott ruhende „Wandsbecker Bote" über die Anstalt übt: von seiner Lust und seinem Geschick, Feste mit den einfachsten Mitteln zu feiern, indem das Gemüth und der aus dem Gemüthe kommende Humor in kleinste Dinge tiefen Gehalt legt und darum in ihnen findet, haben die Rauhhäusler etwas geerbt, wie sie denn seine Lieder besonders gerne singen. Auch darauf haben wir hingewiesen, wie bei der Gründung der Anstalt Johann Falks Vorbild gewirkt hat: die diesem Manne eigenthümliche Verbindung des Christlichen und Poetischen und volksthümliche Gestaltung des festlichen Christenlebens in Lied und Spruch, die frische, fromme Kindlichkeit jenes Bahnbrechers auf dem Gebiet der Rettungsarbeit klingt im Rauhen Hause nach: wie auch seine Lieder dort in besonders frischem Gebrauch sind. Aber diese geschichtlichen Einwirkungen reichen doch zur Erklärung des Rauhhäusler Familiengeistes nicht aus. Er ist nur aus der Persönlichkeit dessen zu begreifen, der die Anstalt gegründet und der das Vorbildliche jener Männer sich lebendig zu eigen gemacht hat. Wicherns Persönlichkeit ist es, die sich, wie in das Leben des Rauhen Hauses überhaupt, so in die Feste desselben tief eingedrückt hat. Seiner Gabe, dem quellenden Leben das Gefäß zu geben, der Mannigfaltigkeit zur organischen Gliederung zu verhelfen, die höchsten Gedanken christlicher Anschauung mit den kleinsten Dingen des täglichen Lebens zu verbinden, sein Humor, der nach der Arbeit für das Große und Ganze sich gerne in liebevollem Spiel zu dem einzelnen Kinde herabläßt, seine freie christliche Anschauung, nach welcher er bei tiefstem Ernste des Glaubens, des Gebetes, der Arbeit fortwährend in Wort und That gegen das sogenannte „Pietistische" im Christenthum protestirt, seine Lust an dem Volksthümlichen, seine Liederlust und das alles in einem Manne, der zur Zeit die Geschichte des Rauhen Hauses noch in seiner Person trägt, hat das festliche Leben, wie wir es im Rauhen Hause finden, hervorgerufen und ihm so starke Wurzeln verschafft, daß auch ohne seine Gegenwart der festliche Klang und Odem nicht fehlt. Wir haben schon darauf hingewiesen, daß jedes einzelnen Kindes Geburts-, Tauf- und Eintrittstag im Hausgottesdienst genannt und dadurch gefeiert wird. Tritt schon in diesem ersten Keime einer Feier das hervor, was eigentlich jedes wahrhaftigen Festes Grund und Inhalt ist, die Geschichte des Feiernden, so sind die Familienfeste, die wir nun näher zu betrachten haben, wesentlich die Feiern der Familiengeschichte und der Geschichte des Hauses, in welchem die Familie wohnt. Das „Festbüchlein des Rauhen Hauses," von Wichern verfaßt, ist eine Chronik des Rauhen Hauses, aber so daß die Geschichte der ganzen Anstalt in die Geschichte der einzelnen Häuser zerfällt, so wie diese Geschichten an den Familienfesten vor der ganzen Hausgenossenschaft vorgelesen werden. Wir geben die Grundlinien, in welcher solch eine Familienfeier verläuft. Es ist z. B. das Fest der beiden Mädchenfamilien, welche in den „Schwalbennestern" wohnen. Zu einer Familienfeier erläßt man keine öffentliche Einladung. Nur die beiden „Patronatsfamilien," welche in Hamburg wohnen, haben einem oder dem andern Freunde von der Festlichkeit gesagt, bei welchem sie die Wirthe sind.

Wir begeben uns in den ersten Nachmittagsstunden hinaus. Es ist der 25. Juni, ein heller, schöner Sommertag. Der Weg führt an Hunderten von Gärten mit unzähligen Rosen vorbei unter schattigen Bäumen hin. Wiesen und Felder, die wir sehen, stehen in üppigstem Wuchs. Und das Gebiet des Rauhen Hauses trieft vom Segen Gottes. Die Beete des Gartens prangen in Fülle, die Fruchtbäume haben Früchte die Menge angesetzt, die Blumengärten stehen im vollen Schmuck. Wir eilen zunächst nach dem Betsaal, wo sich die ganze Hausgenossenschaft der Anstalt versammelt. Wir singen: „In dir ist Freude in allem Leide, o du süßer Jesus Christ," es wird gebetet, ein Schriftwort gelesen, aber der Kern der Feier ist die Geschichte der Familie und des Hauses, welche der Vorsteher oder Inspector aus dem Festbüchlein vorliest, mancherlei Interessantes dem gedruckten Worte in lebendiger Rede hinzufügend. Das Mädchenhaus ward 1842 begonnen, in dem Jahre des großen Hamburger Brandes. Wie tritt auf einmal die Erinnerung an diese gewaltige Heimsuchung der Vaterstadt in den festlichen Kreis herein! Und wie innig ist die Geschichte, die heute erzählt werden soll, mit der vaterstädtischen Geschichte verflochten! „Unser Betsaal ward eine Herberge, Männer, Frauen, Kinder, Arme, Wohlhabende, Verlassene, sich Suchende, sich Findende weinten in demselben Thränen der Angst und Freude." Vierundzwanzig Kinder wurden zur Aufnahme gemeldet und für keins war Raum. So mußte man bauen — und die Schwalbennester wurden gebaut. Im März 1843 konnte die Kranzrede gehalten werden. Zum Kranzredner ward der erste Rauhhäusler Zögling, der gerade als Tischlergeselle in die Anstalt zurückgekehrt war, gewählt. Auch die Kranzrede, in leichten Reimen eine lebendige Geschichte des Rauhen Hauses, wird ganz oder zum Theil wieder vorgelesen. Und dann kommt die Geschichte des Einzugs in das Neuhaus, welchem der Auszug aus dem alten Rauhen Haus voranging. Wie damals so wird auch heute ein helles, hohes „Nun danket alle Gott" angestimmt und der Betsaal verlassen. Nun ziehen wir alle zu den „Schwalbennestern." Alle Thüren und Fenster stehen offen zum fröhlichen Ein- und Ausflug. Das Haus ist reich mit Guirlanden und Kränzen außen und innen geschmückt. Wie blank ist alles gescheuert! Wie wohl alles geordnet! Wie schön sind die heiligen Bilder in frisches Grün und bunte Blumen eingerahmt! Und wie hat die Liebe der einzelnen Kinder aus den eigenen Gärten die Blumen geholt, um auch das Einzelnste des Geräthes mit einem festlichen Schmuck zu versehen. Aber der Tag ist heiß und lange halten wir uns in den Stuben nicht auf. Draußen unter den schattigen Bäumen ist eine große Tafel gedeckt — nicht für die ganze Hausgenossenschaft, sondern nur für die Mädchenfamilien. Die Knaben, nachdem sie im Betsaal mitgefeiert und das Haus der Mädchen sich betrachtet, ziehen von Oberhelfern und Brüdern geführt hinaus, um in der kühlenden Flut ein frisches Bad zu nehmen. Wir aber setzen uns zum festlichen Mahle. Die Frauen Patroninnen bewirthen uns. Ihre Töchter und Söhne helfen. Auch ihre Dienstmädchen sind mit herausgekommen, schwer mit Körben beladen. Ein Lied klingt nach dem andern, nicht bloß geistliche, sondern auch frische Natur- und kräftige Vaterlandslieder. Wer etwas zu erzählen weiß, thut es. Dann halten wir unter Gesang einen Umzug von Haus zu Haus. Wie klingt der Gesang so laut und frei durch die Gärten! Und wenn endlich die Gäste zu der Stadt zurück müßen, dann geben die feiernden Familien das Geleite bis zur großen Eiche an der Landstraße. Scheidende und Bleibende sind in der fröhlichsten Stimmung, in welcher das schöne Fest noch lange nachklingt. In ähnlicher Weise feiern die sämmtlichen Familien im Laufe des Jahres ihren Stiftungstag. — Der Stiftungstag des Rauhen Hauses selbst giebt Anlaß zu einem Feste von größerer Ausdehnung. Es ist die Zeit des schönsten Herbstwetters, der 12. September. Heute merken wir schon bei dem Gang aus der Stadt nach dem Rauhen Hause in all der Menge von Menschen viele liebe befreundete Gesichter solcher, die mit uns dieselbe Straße ziehen. Ein blauer Himmel, sonst in Hamburg nicht häufig, lacht doch im September gerne über der Stadt und ihrer Umgebung — und unter dem reinen

Herbsthimmel, wie liegt das Rettungsdorf friedlich, freundlich da! Es ist uns, als hätten wir nirgends die Obstbäume reicher mit Früchten beladen, als hätten wir die Aepfel nirgends lachender gesehen. Und die Herbstfarben — wie spielen sie im Sonnenschein, namentlich an dem wilden Wein, der die Häuser hinaufrankt! Wir durchschreiten die Gärten und finden uns im Betsaal dichtgedrängt nicht nur mit den Rauhhäuslern, sondern mit vielen lieben Freunden zusammen, die wir in der großen Stadt kaum je so auf einem Punct gemeinsamer Feier zusammenhaben können. Wichern ist noch anwesend und leitet die Feier. Er bindet sich heute nicht an das gedruckte Wort in der Festgeschichte. Die drei und dreißig Jahre seit der Gründung des Rauhen Hauses, da er mit seiner Mutter und ein paar Knaben in dem Hause einzog, ein ganzes Menschenalter, treten vor sein geistiges Auge. Welche Schmerzen und welche Freuden schließt diese Zeit in sich! Aus dem Senfkorn ist ein Baum geworden, der weit ins deutsche Land hinein und über die Grenzen hinaus seine Zweige erstreckt. Aber während das Wachsthum der Anstalt zum Preise Gottes mahnt, ists eine wehmüthige Thatsache, daß von den ersten Freunden derselben einer nach dem andern ins Grab sinkt. Wir fühlen uns durch die aus der Fülle persönlichen Erlebnisses geredeten Worte im Innersten ergriffen und geloben uns, dem Rauhen Hause unter allen Wechseln der Zeit gute Freundschaft zu halten. Nach der Feier im Betsaal wird ein Umzug gehalten. Ein Bruder giebt das Zeichen mit der Trompete, wohin der Zug sich richten soll. Die singende Hausgenossenschaft geht voran, die ganze Versammlung der Freunde folgt. Die mannigfaltig verschlungenen Wege, die unter den Bäumen sich hinziehen, sind für solche Umzüge und ihre malerische Gestaltung besonders günstig. An das alte Rauhe Haus begeben wir uns zuerst. Noch immer steht es unter seinem Strohdach, eine bescheidene Hütte. Noch immer ist es von der gewaltigen ästereichen Kastanie beschattet. Aber der Stamm des Baumes scheint altersschwach die Aeste nicht mehr zusammenhalten zu können. Sorgfältig ist er an einigen Stellen mit heilenden schützenden Salben und Verbänden versehen und mächtige Eisenbande halten die Aeste zusammen. Wie lange wird er noch stehen? so fragen wir besorgt, haben aber die getroste Zuversicht, daß die Anstalt selbst ein Baum sei, gepflanzt an Wasserbächen, dessen Blätter nicht welken. Es ist ein festlicher Genuß, Wichern beim Umzug durch die Anstalt bei jedem einzelnen Hause die Geschichte erzählen zu hören. In all diesen Einzelnheiten — wie viele Durchhülfe Gottes! Vor dem Betsaal und der grünen Tanne ist ein grüner Rasen unter Obstbäumen — dorthin wendet sich der Zug als zu seinem Ziele. Hier sind die Tische für die ganze Anstalt gedeckt. Das Aepfelfest ist mit dem Feste des Rauhen Hauses verbunden. In Körben stehen die Aepfel bereit, in andern Backwerk. Beides wird vertheilt und das bescheidene Mahl gewürzt durch Gesang und fröhliche Unterhaltung der Hausgenossen, die von den Freunden im bunten Gewimmel festlich umkränzt sind. Zur Charakteristik des Rauhen Hauses gehört wesentlich auch der jährlich unternommene „große Spaziergang," an welchem sich alles im Rauhen Hause betheiligt. „Das Ziel ist jedesmal das mehrere Stunden entfernte schöne wiesen- und waldreiche Reinbeck. Die Tradition, die sich gebildet hat, fordert alljährlich dieselben Lagerplätze, dieselben Spiele in den herrlichen Buchenwäldern, in denen die Lieder so herrlich schallen und in deren Dickicht die Fülle der Beeren wächst, um derenwillen der Wald in freiester Weise von den sich weithin zerstreuenden Hausgenossen durchschweift wird. Das Signal der Trompete führt zuletzt alle wieder zusammen und wenn einmal einer gesucht werden muß, so sind es allein die süßen Beeren, die ihn sich haben verspäten lassen. Die Liebe und das Vertrauen sind an dem Tage die alleinigen Hüter, deren Amt für solche Zeiten kein anderer würde übernehmen können." — Außer diesen Festtagen giebt es noch andere für das ganze Rauhe Haus, sei es, daß der 18. October zu einer vaterländischen Feier die Hausgenossen zusammen ruft, sei es, daß ein Freund der Anstalt dieselben zu sich einlädt, sei es, daß die Hausgenossenschaft in ein festliches Ereigniß

in der Familie des Vorstehers feiernd mit hineingezogen wird. — Wir eilen aber voran, um zu zeigen, wie die großen Feste der Christenheit neben der kirchlichen Feier eine eigenthümliche Feier im Rauhen Hause hervorrufen. Mit dem ersten Advent, einem der allgemeinen Communiontage der Brüderschaft, beginnen die Adventsandachten. „Das ganze Haus versammelt sich dazu unmittelbar vor der Mittagsstunde auf 8—10 Minuten im Betsaal. Es wird ein kurzer, auf die Adventfeier bezüglicher Abschnitt aus der heiligen Schrift gelesen und ein Vers aus einem Adventslied gesungen. In dieser Versammlung aber wird unter dem stillen Jubel der Kinder, die längst darauf gewartet, das erste Adventslicht auf dem Kronleuchter des Betsaals angezündet. An den folgenden Tagen und weiter bis Weihnachten wird täglich ein neues hingethan, so daß der Lichterkranz sich immer voller erschließt und von Tag zu Tag zugleich immer sichtbarer verkündigt, was die Gemüther aller Kinder, aber auch aller derjenigen, die sie lieb haben, erfüllt: daß nämlich die Herrlichkeit der Weihnachten immer näher herankommt. Zugleich hat schon vor dem Advent der Klang der Freude athmenden Weihnachtslieder in den Familien und den Werkstätten der Knaben, in den Wohnstuben der Mädchen begonnen.“ Die Schule, die Arbeit, das Familienleben wird nun von dem Weihnachtsglanze durchschimmert. Namentlich gilt das stille Schaffen der Brüder und Kinder der wechselseitigen Weihnachtsbescheerung. Sorgfältig bewahrt eine Familie vor der andern ihr Geheimnis und geheimnisvoll wird von Brüdern und Kindern bis gen Mitternacht geschnitzt und gehämmert und gemeißelt. Zur Armenbescheerung steuern nicht nur die Freunde in Hamburg und sonstorts, sondern alle Hausgenossen, die Kinder mit inbegriffen bei. Am letzten Adventssonntage ladet jede Familie ihre Armen, die in der Nähe der Anstalt wohnen, zum Feste ein. Am heiligen Abend stellen die einzelnen Familien die geheimnisvollen Arbeiten auf, so daß der einzelne allen und alle den einzelnen Freude machen. Am Festtag Morgen versammelt sich das ganze Haus im öffentlichen Gottesdienste der Kirchengemeinde: am Nachmittag aber beleben sich die Häuser und Gärten mit den hinzukommenden Festgästen, von denen die meisten seit so vielen Jahren allen wohl bekannt sind, als gehörten sie zum Rauhen Hause, und sie gehören in Wahrheit dazu. Es ist für die Bewohner der großen Stadt ein wahrer Genuß, den winterlich schmutzigen Straßen und dem Gewimmel durcheinander wogender Menschen entronnen, in der Stille des Rauhhäusler Gebiets zu weilen: und wenn, wie so oft auf Weihnacht, duftiger Reif die Tausende von Bäumen in den Gärten und um dieselben her überzogen hat und wenn die Sonne durch zarten Nebelschleier die weißen Bäume lieblich anglänzt — in der That, das ist ein unvergleichlicher Anblick. Aber wir treten auch heute in den Betsaal. Heute sitzen im Halbkreis in der vordersten Reihe vor dem Pult die armen Freunde des Rauhen Hauses, meist sehr alte Leute. Die Räume sind in bunter malerischer Gruppirung überall mit Menschen erfüllt, namentlich auch mit Kindern. Hinter dem Pult steht ein riesiger Tannenbaum, mit vielen Lichtern und weißen Lilien kunstreich geschmückt. Die heilige Festgeschichte von der Geburt Jesu Christi wird gelesen und erklärt, eingerahmt und durchflochten von den schönsten Weihnachtsliedern: „Es ist ein Ros entsprungen,“ „Gelobet seist du Jesu Christ,“ „Stille Nacht, heilige Nacht,“ „O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit.“ Nach dieser Feier des Wortes und Liedes wird den Armen bescheert. Auf die Tafel, die vor dieselben gestellt ist, tragen nun die Kinder die Gaben herzu: Brod, Kleidungsstücke, Anweisungen zu Kohlen und Torf. Zu dem Charakteristischen der Feier gehört die Absingung eines Lieds während der Vertheilung der Gaben, eines Lieds, dessen zwei erste Verse Johannes Falk gedichtet und dessen acht folgende Verse die Rauhhäusler Dichtkunst hinzugefügt hat. „Urquell selger Himmelsfreuden, Jesus, dem mein Herz entbrennt: dich zu speisen, dich zu kleiden, sei mein Heiland mir vergönnt. — Die ihr Brod dem Armen brechen, ihm eröffnen Herz und Thür, ja zu denen wirst du sprechen: Seid gesegnet, kommt zu mir.“ Nachdem in dem Liede die Gnade des Heilands, der

arm geworden, um uns reich zu machen, gepriesen worden, singen die Knaben: „Schwestern, weiht ihm Herz und Hände, der so wunderbar uns liebt“ und die Mädchen erwiedern: „Brüder, liebet ihn ohn Ende, der sich uns zu eigen giebt.“ Und alle schließen: „Laßt in Noth und Tod uns schwören, Jesus Christ mit dir vereint, abzutrocknen Menschenzähren, wo ein Bruderauge weint.“ Wir müßen gestehen, daß uns niemals eine Festfeier tiefer ergriffen zu inniger, heiliger Freude, als Weihnacht im Rauhen Hause. Man bringt ja dann freilich die festliche Stimmung schon mit. Aber was sie so sehr erhöht, das ist die Geschichte, die vor unsern Augen abgebildet ist, die immer sich wiederholende Weihnachtsgeschichte, die in Wort und Lied, in den seligsten und reinsten Klängen, in den schönsten Sinnbildern und vor allem in den Menschen, den Rettenden, die selbst gerettet worden sind, den Freunden der Anstalt, den Brüdern, den Kindern, den Armen, in diesem bunten, durch Alter, Bildung, Lebensstellung überaus verschiedenen, aber im Preise der Weihnachtsgnade einigen Gottesvolk vor uns steht. — Nach einer Pause von zwei Stunden, welche die Freunde des Hauses in traulichem Zusammensein zubringen, folgt dann die den Kindern der Anstalt bestimmte Bescheerung, zu der Knaben und Mädchen versammelt sind, auch viele der ausgetretenen Zöglinge aus Hamburg, die Lehrlinge alle. Und namentlich nehmen die Eltern der Kinder an dieser Feier Theil. Die gottesdienstliche Vorbereitung zu derselben ist die im Betsaal gehaltene. So kann jetzt ohne Weiteres die jubelnde Kinderschaar in die von Lichtern glänzenden weiten Räume des Arbeitshauses eingelassen werden. Familienweise wird bescheert und jeder Familientisch enthält die Gaben für die Einzelnen, neben dem, was das Haus bietet, auch solches, was von den fernen Eltern gesandt worden ist. Auch hier bilden die Lieder zwischen dem Betrachten der Bescheerung, darunter so viele Kunstwerke der Brüder und Kinder, die Ruhepuncte. Ein kurzes Abendgebet schließt dann inmitten aller Hinzugekommenen den Freudentag. Am zweiten Festtage besuchen die Hamburger Kinder dann ihre Eltern. — Am Neujahrstag, an welchem die Jahressprüche vertheilt werden, sammeln sich Abends alle Hausgenossen: es wird gelesen und gesungen, die letzten Aepfel, Nüsse und Kuchen werden gespendet, die Lichter werden noch einmal angezündet und ausgebrannt. Nach dem Abendgebet, bei dem „gute Nacht“, erhält jedes Kind und wer sonst will, ein Zweiglein von der grünen Tanne zur letzten Erinnerung an das Fest und als Hoffnungszeichen, daß Weihnacht wieder kommen wird, und der Baum wird dann weggeräumt. — In die in besondern Andachten gefeierte Passionszeit fällt die Confirmation am Sonntag Judica und die gemeinsame Abendmahlsfeier am stillen Freitag. Und am freudenreichen Ostermorgen begiebt sich in der heiligen Frühe beim Aufgang der Sonne das gesammte Haus auf die Gräber des Hauses, die der Friedhof von Ham in sich schließt. Der Weg dahin ist ein ländlich schöner, durch Wiesen und Gärten, unter schönen Bäumen. Die Gräber sind der Grabstätte des Hauses Sieveking ganz nahe, das dem Rauhen Hause so innig verbunden ist. Dort ruht auch die „Hamburger Tabea,“ Amalie Sieveking, dort ruht der Mitbegründer des Rauhen Hauses, der Syndicus Sieveking. Und die Gräber sind überschattet von Bäumen, die einst in Matthias Claudius Garten standen und die, als derselbe nicht länger bestehen konnte, hieher gerettet worden sind. Es ist eine köstliche Feier in der Morgenstille, die nur vom Gesang der Vögel unterbrochen wird. Das Osterevangelium wird gelesen, ein Gebet gesprochen und ein Osterlied gesungen. — Kommt Pfingsten, so wird das Rauhe Haus mit Maien geschmückt. Und dann bietet erst das Fest der Reformation am 31. Octbr. neuen Anlaß zu besonderer hausgottesdienstlicher Feier. In den für jene Woche anberaumten ganz kurzen Versammlungen im Betsaal wird unter dem Schalle der Heldenlieder unserer Reformation, wie sie Luther und seine Genossen dem deutschen Christenvolk gesungen, das große Bekenntnis unsrer Kirche, das die Väter vor Kaiser und Reich zu Augsburg gethan, gelesen. Und in der Schule wird zu derselben Zeit das Leben Luthers erzählt. So kommt das Kirchenjahr zu Ende, damit die Adventsfreude in ein neues einführe. Der

festliche Klang und Ton aber, der durch das Haus geht und in welchem den jedesmaligen Bewohnern die Geschichte des Reiches Gottes und die Geschichte der Anstalt ergreifend vor die Seele tritt, er ist die idealste Charakteristik des Hauses, weswegen wir ausführlicher davon reden mußten. — Des Lebens Höhe ist das Fest und des Festes Höhe das Lied, das aus der preisenden Seele zu Gott sich aufschwingende Lied. Wo das Leben so häufig auf die ungesuchteste Weise zum Feste sich erhebt, wie im Rauhen Hause, da darf man einen hellen, hohen Klang des Liedes erwarten. Es sei verstattet, um die Eigenthümlichkeit jener Anstalt auch damit zu zeichnen, zum Schluße des über die Feste Gesagten ein Wort über die Lieder des Rauhen Hauses, wie sie unter dem Titel „unsre Lieder" 1861 zum drittenmal im Druck ausgegangen sind, hinzuzufügen, und zwar ein Wort, das wir schon vor Jahren ausgesprochen haben, „Wichern hätte die öfter, bald in feindlichem, bald in freundlichem Sinne ausgesprochene Meinung, als ob in der innern Mission, wie er sie betreibt, der Pietismus sich zur That auspräge, durch nichts kräftiger widerlegen können, als durch diese Liedersammlung. Er ist sich sehr wohl bewußt, daß in der heutigen christlichen Liebesthätigkeit nicht nur Luthers Reformation fortwirkt, sondern auch jene lebensmächtige Wiederanknüpfung an die tiefsten ethischen Impulse der Reformation, jenes ritornar al segno, das wir Spener-Franckeschen Pietismus nennen. Aber das ist das Unterscheidende zwischen dem alten Pietismus und dem neu erwachten Christenthum, wie es auch außer dem Rauhen Hause sich tausend Stätten erobert hat, daß jener für die gesunde Fülle des volksthümlichen Lebens keinen Sinn hatte, dieses aber alles Erlösungsbedürftige und Erlösungsfähige zu ergreifen und zu durchdringen sucht. Diese Ueberwindung des krankhaft Pietistischen offenbart sich in schönster Weise in den vom Rauhen Hause dargebotenen Liedern. Da tritt der alte Glaube Luthers und Speners auf, der ein volles Bekenntnis und eine ganze Liebe zu dem Herrn hat, durch den alles geworden ist, aber auch eine volle Freude an den Creaturen, die durch ihn geschaffen, und an den sittlichen Ordnungen, die durch ihn aufgerichtet worden sind. Da wird Christus als die „hochgelobte Schönheit" erkannt, die vor allem durch Lied und Bild gefeiert werden soll, aber von der ein Glanz der Schönheit über alle Dinge ausstrahlt, die ihm nicht abgewendet sind. Die Sammlung enthält zunächst einen duftigen, frischen Strauß von Natur- und Wanderliedern, in denen die Seele dem Schöpfer ein helles Lob zujauchzt. Daß die Rauhhäusler, die so gern im Wandsbecker Holz lustwandeln, alles, was der „Wandsbecker Bote" Singbares hinterlassen, gern anstimmen, versteht sich von selbst; aber einen vollen Begriff von dem Reichthum und der Mannigfaltigkeit des zum Preis der Schöpfung Dargebotenen giebt doch erst die Thatsache, daß das Buch die frischesten, fröhlichsten, sinnigsten und innigsten Lieder von Göthe, Tieck, Uhland, Rückert, Eichendorff, Wilhelm Müller, Hoffmann von Fallersleben gesammelt und daß des „Knaben Wunderhorn" nicht wenig Beiträge dazu geliefert hat. Ueberhaupt hat das Buch einen vollen Zug aus dem Born des eigentlichen Volksgesanges gethan. Neben Liedern wie das rührende: „Es war ein Markgraf überm Rhein" erscheint eine Reihe geistlicher Volkslieder aus der schönen Paderborner Sammlung. Das Geistliche ist natürlich nur so weit in dem Buche vertreten, als es nicht schon durch das Kirchengesangbuch zu seinem Rechte kommt; doch ist noch immer die Zahl geistlicher lieblicher Lieder eine große. Daneben aber findet alles seinen Klang, was in einem Menschenherzen anklingt, auch der Scherz und Schwank, natürlich mit der durch den Charakter des Rauhen Hauses, als einer christlichen Erziehungsanstalt, gegebenen Beschränkung, also z. B. mit Ausschluß des Erotischen. Nicht ausgeschlossen aber — und das dürfte die Sammlung ganz besonders empfehlen — ist das vaterländische Lied in allen seinen gesunden Gestalten. Der Preuße findet sein: „Ich bin ein Preuße, kennt ihr meine Farben?" der Oesterreicher sein: „Gott erhalte Franz den Kaiser," der Hamburger sein: „Heil dir, Hammonia!" aber alle Deutsche finden schöne Kaiserlieder von Karl dem Großen, Heinrich dem Finkler, Friedrich Rothbart, und namentlich

die unvergeßlichen Lieder aus den Befreiungskriegen, wie sie Arndt, Schenkendorf und Körner angestimmt haben, die Lieder von Blücher, Gneisenau, Schill, Hofer, von den zu Wesel Erschossenen und den andern, welche dazu geholfen haben, den ersten Napoleon zu stürzen. Wer im deutschen Liederwald daheim ist, wird zugeben, daß eine schönere Sammlung deutscher Lieder für Jung und Alt schwerlich gefunden werden kann. In der That kann auch nur vom evangelischen Christenthum aus eine solche Sammlung zu Stande kommen; denn nur der evangelische Christ hat einerseits die Lust am geistlichen Gesang, an welchem das deutsche Volk so reich ist, andererseits den offenen, gesunden Sinn, der überall in den Werken unserer Dichter, wie in den Volksliedersammlungen und dem Volksmunde die schönsten Lieder aufzufinden vermag." (Gelzers protest. Monatsblätter, Bd. 16, S. 405 ff.)

Eine Anstalt, die auf Gottes Wort sich gründet und aus diesem Worte Geist und Leben schöpft, muß ihre Wirkungen haben. Die reformatorische Weise, in welcher der Stifter des Rauhen Hauses die Rettung des Volks durch das Evangelium in der Gestalt der innern Mission erfaßte, brachte es mit sich, daß die zunächst von ihm gegründete Anstalt der Ausgangspunct mächtiger Anregungen auf diesem Gebiete wurde. Die monatlich erscheinenden „Fliegenden Blätter aus dem Rauhen Hause", von Dr. Wichern herausgegeben, Organ des Centralausschusses für die innere Mission der deutschevangelischen Kirche, sind durch die trefflichen Aufsätze über Gegenstände der innern Mission, durch die theoretische Feststellung ihres Gebietes und durch die Mittheilungen über alle in dies Gebiet einschlagenden Thätigkeiten und Unternehmungen ein wesentliches Mittel jener Anregungen geworden. In tausend einzelnen Zügen geben sie ein klares Bild von einer Arbeit, die vor dem Geschlecht unserer Zeit den Beweis des Geistes und der Kraft für das Evangelium führt. Seit dem im Herbst 1848 zu Wittenberg gehaltenen ersten deutschevangelischen Kirchentag, auf welchem Wichern bei drohendem Volksuntergange die Volksrettung durch die aus dem Glauben kommende Liebe in allerhand Werken der innern Mission verkündete, ist das Rauhe Haus noch viel mehr als sonst als leuchtender Punct der Rettungsarbeit angesehen worden. Wer durch die Noth der Zeit ergriffen helfen wollte, ohne über Mittel und Wege recht Bescheid zu wissen, wandte sich dorthin, immer lebhafter wurden die Wünsche, Arbeiter der innern Mission aus der dortigen Brüderanstalt zu gewinnen, immer zahlreicher die Nachahmungen der Kinderanstalt in Hunderten von Rettungshäusern. Es liegt außer dem Zweck dieser Darstellung, die Wirkungen des Rauhen Hauses auf dem Gebiet der innern Mission überhaupt hier ausführlicher zu besprechen. Auch kann es nicht unsre Absicht sein, alle die Anstalten aufzuzählen, welche nach dem Vorbild des Rauhen Hauses eingerichtet worden sind. Der Artikel „Rettungshäuser" wird darüber Auskunft zu geben haben. Beispielsweise seien nur die Anstalten zu Mettray bei Tours in Frankreich, zu Klein-Mettray bei Zütphen in Holland, zu Zelienopel bei Pittsburg in Nordamerika, zu Bächtelen bei Bern in der Schweiz, und in Deutschland, um die kleineren Rettungshäuser zu übergehen, die Brüderanstalten zu Duisburg, Reinstedt bei Quedlinburg und Züllchow in Pommern genannt. Das aber sei ausdrücklich bemerkt, daß auf nichtdeutschem, namentlich auf französischem Boden, die Nachbildung des Rauhen Hauses nicht recht gelingen wollte, weil die tiefsten Gedanken dieser Anstalt nicht gefaßt wurden: das Recht der Individualität, die damit zusammenhängende Sammlung der Zöglinge in kleinen Familien von zwölf Kindern und die auf der christlich germanischen Werthschätzung der Individualität und der Familie beruhende Gestaltung der Wohnungen, die in den norddeutschen und zum Theil auch in den süddeutschen Dörfern nicht in geraden Straßen dicht zusammenliegen, sondern anmuthig unter Bäumen versteckt. Abgesehen von der anstaltsartigen Bauart der einzelnen Häuser hat man in Mettray Familien von 40 Knaben gebildet. Eine Pflege des individuellen Lebens, wie sie im Rauhen Hause stattfindet, ist bei solchen Familien nicht mehr möglich. — Wie das Rauhe Haus nachgebildet sein will, mit Ver-

ständnis seines tiefsten Gedankens, mit Berücksichtigung der eigenthümlichen localen und socialen Verhältnisse, das hat diejenige Nachbildung bewiesen, die als eine selbständige Schöpfung aus dem Rauhen Hause hervorgegangen ist — das evangelische Johannesstift, bei Plötzensee am Tegeler Forste bei Berlin. Alles erinnert hier an das Rauhe Haus und ist doch alles anders wie dort. Zunächst berührt die Anstalt wie die Mutteranstalt durch die landschaftliche Schönheit, die sie schon hat und noch immer gewinnen wird, aufs angenehmste. Die Nähe des Tegeler Forstes und des Plötzer Sees gewährt die schönsten Spaziergänge und läßt die Nähe der großen Stadt vergessen. Die Häuser der Anstalt selbst aber sind auf einem 120 Morgen betragenden, von einem schiffbaren Canal begrenzten Boden erbaut, der, ursprünglich Fichtenwald und Moor, erst allmählich cultivirt wird. Welche Entwicklungsfähigkeit hat dadurch die Anstalt und welche Fülle tüchtiger Arbeit wird als Erziehungsmittel dadurch geboten! Auch hier sind die einzelnen Häuser nach dem wachsenden Bedürfnis entstanden; außer dem Mutterhaus, in welchem der Inspector wohnt und mit welchem der Betsaal verbunden ist, und außer den Wirthschaftsgebäuden, zählt die Anstalt bis jetzt vier Familienhäuser, Bethel, Düppelschanze, Eulenburg und Johanneshülfe. Die Häuser sind geräumiger und etwas stattlicher gebaut, als im Rauhen Haus, mit etwas über 300 Cubikfuß Raum à Person für die Wohnzimmer und etwas über 400 Cubikfuß Raum für die Schlafzimmer, jedes in einem andern Stil. Auch hier gehen den Familien die Convicte der Brüder mit den theologischen Oberhelfern zur Seite. Aber während im Rauhen Hause die Kinderanstalt das Erste war, aus welcher die Brüderanstalt hervorwuchs, gilt dem Johannesstifte als nächste Aufgabe „die Aufstellung von befähigten Männern für jeden höhern oder niedern Dienst der Armen-, Kranken-, Kinder-, Gefangenen-, Diaspora- oder verwandter Pflege, und, nach erfolgter rechtmäßiger Berufung seitens derer, welchen die Bestimmung darüber zusteht, deren Entsendung in Gemeinden, öffentliche, staatliche, kirchliche Communal- oder Privatanstalten und Privatvereine, oder wo sonst derartige Hülfe nachgesucht werden wird." Wie die Anstalt zunächst nicht aus der vorwaltenden Rücksicht auf verwahrloste Kinder hervorgegangen ist, sondern aus dem Bedürfnis nach Arbeitern der innern Mission, so entscheidet bei der Aufnahme nicht die bereits eingetretene Verwahrlosung, sondern Kinder, die aus irgend welchem Grunde die Erziehung des Elternhauses entbehren müßen, werden aufgenommen. Namentlich sind in dieselbe Waisen von im Kriege Gefallenen, aber auch Waisen aus Pfarrers- und Beamtenfamilien eingeführt worden. Der Unterricht darf sich darum theilweise auch höhere Ziele stecken, als in einer gewöhnlichen Rettungsanstalt. Die Erziehung zur Arbeit ist auch im Johannesstift ein Hauptgesichtspunct. Die Kinder sollen ihre Hände — das heißt aber zugleich ihren Geist — in einer fruchtbringenden Weise gebrauchen und „durch Uebung den Adel auch der Handarbeit würdigen lernen." — Ueberhaupt ist Arbeit, in jedem Sinne des Worts, eine Losung, die vom Rauhen Hause ausgegeben wird. Und wenn wir die Wirkungen der Arbeit, die in der Anstalt selbst geschieht, aufzählen wollen, so ist eine der hauptsächlichsten die Gewinnung von Arbeitern für das Reich Gottes, insbesondere für die Erziehung des Volkes und der Jugend. Wer kann berechnen, welch ein Segen von diesen persönlichen Arbeitskräften, von den „Brüdern des Rauhen Hauses," als zu solcher Arbeit gebildeten, ganz derselben sich hingebenden Männern ausgeht? Mehr als siebenzig Brüder des Rauhen Hauses arbeiten in Erziehungs-, insbesondere in Rettungsanstalten und in Schulen und nicht nur in Deutschland, sondern auch in der Schweiz, in Frankreich, in Rußland, in Serbien, in Constantinopel, Beirut und Nordamerika. An allen diesen Stellen sind die Brüder des Rauhen Hauses die Vertreter einer Erziehung, die aus dem Evangelium ihre Kraft schöpft und mit freiem, evangelischem Geiste das natürliche Leben, statt es zu unterdrücken, zu heiligen trachtet. Ungefähr gleich groß mag die Zahl der Brüder sein, welche unter den Gefangenen arbeiten, in dreizehn verschiedenen Anstalten der

Provinz Preußen, Pommern, Brandenburg, Sachsen, in Hessen, im Königreich Sachsen, in Württemberg, in Bremen und Mecklenburg. Neben der Arbeit in den Strafanstalten selbst bemühen sich die Brüder, eine heilsame Verbindung zwischen den Gefangenen und ihren Familien zu pflegen und über den Kindern derselben zu wachen. Die Krankenpflege hat von den Brüdern noch nicht in dem erwünschten Maße übernommen werden können. In dieser Beziehung ist übrigens besonders das in Beirut, am Fuße des Libanon, von den Johanniterrittern errichtete Hospital zu nennen, in welchem ein Bruder als Hausvater, ein zweiter als Apotheker und zwei andere als Krankenwärter arbeiten. Die Kranken sind neben evangelischen Deutschen Leute aller Nationen und Confessionen Europas, aber auch muhammedanische Araber. — Auch für die Pflege der Geisteskranken sind sehr häufig Brüder verlangt, aber nur in wenigen Fällen gegeben worden, theils weil diese Arbeit überhaupt kaum in den Kreis der Brüderarbeiten zu gehören scheint, theils weil die persönlichen Kräfte nicht ausreichen, um auch diesen Anforderungen zu genügen. In der Stadtmission, einem außerordentlich viele einzelne Thätigkeiten einschließenden Beruf, arbeiten 24 Brüder, und zwar in Hamburg, Berlin, Königsberg, Breslau, Bremen, unter den Deutschen in London und Liverpool. Die Stadtmissionare, welche z. B. in Hamburg allsonntäglich ungefähr 800 Kinder um Gottes Wort sammeln, im Sommer mit ihnen Ausflüge machen, im Winter ihnen zur Weihnachtsfreude helfen und welche in unzähligen Fällen die nächsten Berather der Familien in Erziehungsfragen sind, haben eine überaus wichtige Arbeit zur Rettung Versunkener, zur Verhütung des Versinkens. In Berlin ist ein Bruder nur für die Fürsorge für die Droschkenkutscher gewonnen und mit mehr als hundert Familien dieser ihres Sonntags- und Familienlebens völlig beraubten Männer ist er in Verkehr getreten. — Auch damit ist ein Anfang gemacht, Rauhhäusler Brüder als Synodalgehülfen zu berufen und ihnen auf dem Gebiete des Synodalbezirkes, unter Leitung der Geistlichen, die Warnehmung der innern Mission zu übertragen. Wie viele Kinder warten auf den Dörfern darauf, daß sie untergebracht werden, wie viel Anregung und Rath bedürfen oft auch die Geistlichen, daß sie für die Elenden Hülfe schaffen und ihre Gemeinden mit den Wohlthaten des neu erwachten Christenlebens in der Kirche in Berührung bringen. — Ein überaus wichtiges Werk, dem die Brüder dienen, ist die Fürsorge für die wandernden Handwerksgesellen. Seit Clemens Perthes in Bonn 1853 eine christliche Gesellenherberge „zur Heimat“ gegründet hat, sind viele solche „Herbergen zur Heimat“ entstanden, mit welchen häufig „Vereinshäuser“ verbunden sind als Mittelpuncte für das christliche Vereinsleben in den Städten. Die Herbergsväter in solchen Herbergen, die Hausväter in solchen Vereinshäusern, sind in einigen Fällen Brüder des Rauhen Hauses. Wer etwa in Berlin die Herberge besucht, die auf Ordnung, Reinlichkeit und gute Sitte berechneten Einrichtungen gesehen und am Morgen der Hausandacht in Gemeinschaft mit mehr als 150 Gesellen, die die Nacht in der Herberge geschlafen, beigewohnt, der hat einen tiefen Eindruck von der Bedeutung solcher Anstalten für die Volkserziehung empfangen. Auch in dem Hospiz zu Jerusalem, welches die Johanniterritter gegründet, ist ein Rauhhäusler Bruder Hausvater. — Unter den Deutschen in den vereinigten Staaten Nordamerikas arbeiten 16 Brüder theils als Colonistenprediger, theils als Schullehrer. Auf einem Gebiet, wo innere und äußere Mission sich berühren, in Queensland in Australien, arbeiten zwei Brüder; auf der Sunda-Insel Timor arbeitet ebenfalls ein Bruder des Rauhen Hauses unter holländischen Christen und eingebornen Heiden. — Außer solchen zum festen Bestand gekommenen Arbeiten warten auf die Brüder in besondern Zeiten besondere Aufgaben, aus welchen zuweilen Bleibendes sich entwickelt. So sind einst die Brüder nach Schlesien geeilt, als der Hungertyphus dort unter der Bevölkerung wüthete. So hat der Nothschrei der syrischen Christen, welcher 1860 aus dem Libanon in das Abendland drang, die Entsendung von Brüdern bewirkt. Und eine ganz neue Thätigkeit ist den Brüdern in den Kriegen der letzten

Jahre erwacht: sie haben die Vorposten gepflegt, vor der Schlacht den Soldaten alle mögliche christliche Hülfe geleistet, namentlich auch zum Briefwechsel mit den Familien, sie haben unter dem Kugelregen die Verwundeten geholt und zu den Verbandplätzen gebracht, Lazarethdienste gethan und durch alles dies den Beweis aufs neue geliefert, wie sie ihren Beruf zu erfüllen suchen, zu ihrem Volke in allen Lagen mit dienender Liebe zu stehen. — Wir sind der Meinung, daß wir in allem, was wir bisher von den Wirkungen des Rauhen Hauses gesagt haben, der Aufgabe der Erziehung nicht ferne gewesen sind. Denn die innere Mission, die man als die Volkserziehung zum Christenthum, als die Bemühung lebendiger, im Glauben selbständiger zur Belebung und Stärkung todter Christen fassen könnte, berührt sich fortwährend mit der Thätigkeit, die man gewöhnlich als Erziehung bezeichnet. Sollten wir aber die Wirkungen des Rauhen Hauses auf seine Zöglinge selbst beschreiben, so müßten wir sagen, was in ähnlichen Fällen immer gesagt werden muß, daß sich die innersten Wirkungen dem Auge des Menschen entziehen, daß aber, was von treuer menschlicher Arbeit erwartet werden kann, das Rauhe Haus durch Gottes Segen reichlich aufweisen kann: eine überwiegende Mehrzahl solcher Zöglinge, die gelernt haben, ihr Brod ehrlich zu verdienen und einen sittlich unbescholtenen Wandel zu führen, und eine gute Zahl solcher, die vom Rauhen Haus mehr als dies mitgenommen haben, das Leben aus Gott, und die, weil sie das Beste dort empfangen haben, mit unverlöschlicher Dankbarkeit jener Segensstätte gedenken. Wir lassen uns mit Absicht auf keine Statistik ein, welche die Zahl der geretteten Zöglinge anzugeben wagte. Aber wir dürfen noch auf andere Wirkungen als die Erziehung der im Rauhen Hause selbst aufgenommenen Zöglinge hinweisen. Daß die deutschevangelischen Christen an der verwahrlosten oder der Verwahrlosung entgegengehenden Jugend ihre Schuldigkeit heute treuer und fleißiger thun, als sonst, dazu hat das Rauhe Haus aufs kräftigste mitgewirkt und in gesündester Weise. Die große Aufgabe der christlichen Erziehung, Freiheit und Zucht, christlichen Ernst und christliche Fröhlichkeit, Gottes Wort und Volksthum, Gebet und Arbeit zu verbinden, wird im Rauhen Haus treu zu lösen versucht. Die mächtigen Antriebe zur Rettung des armen Volks, welche der Spener-Francke'sche Pietismus enthielt, sind hier hineingetaucht in die belebende Flut der christlich-patriotischen Begeisterung, wie sie in den deutschen Befreiungskriegen waltete, und in den Segen einer neuen gläubigen deutschen Theologie. Man ist im Rauhen Hause freier als im Waisenhaus zu Halle; man ist in Gottes Wort tiefer gegründet als in Falks Luthergäßchen in Weimar. Es ist der große Sinn des echtesten deutschen Volksfreundes, Luther, sein freies, fröhliches, auf die Hauptsache gerichtetes Wesen, das sich in dieser Anstalt der großen, durch die Zeit ihr gestellten Aufgaben bemächtigt hat. Evangelisch und deutsch, aber in neuer tiefer Erfassung des Evangelischen und Deutschen durch eine bedeutende Persönlichkeit, so wird im Rauhen Hause erzogen. Das bleibt der Anstalt Ruhm und ihre Wirkung ist eine befreiende für gesetzliches, eine vertiefende für oberflächliches Christenthum. Je mehr die Anstalt in ihrer Eigenthümlichkeit erkannt wird, desto größer wird ihr Segen werden. Möchte zur Verbreitung richtiger Kenntnis des Rauhen Hauses auch diese Darstellung etwas beitragen.

Quellen: Festbüchlein des Rauhen Hauses zu Horn von Dr. Wichern, Vorsteher des Rauhen Hauses. 3. Aufl. Hamburg. Agentur des Rauhen Hauses. 1856. — Die sämmtlich in der Agentur des Rauhen Hauses erschienenen Berichte über die Kinderanstalt und Nachrichten über die Brüderanstalt, unter welchen als eine eigene Schrift die ganze Angelegenheit des Rauhen Hauses ausführlich behandelt: Das Rauhe Haus, seine „Kinder" und „Brüder." Mittheilungen von Dr. Wichern. Zweiter Abdruck. Hamburg 1862. — Unsere Lieder. Dritte Auflage. Hamburg 1861; Agentur des Rauhen Hauses. — Die Brüder des Rauhen Hauses. Wider Herrn Dr. von Holtzendorff. Von F. Oldenberg, (damals) Anstaltsgeistlicher am Zellengefängnis in Moabit. Berlin. Wilhelm Hertz 1861. — von Wedderkop, das Rauhe Haus, ein Bild aus der Zeit. Oldenburg. F. Schmidt

1851. — Der Verf. hat seiner sehr anschaulichen Darstellung die handschriftliche Skizze zu Grunde legen können, welche Dr. Wichern für die verewigte Herzogin von Orleans entworfen hatte. — Praying and Working by the Rev. William Flemming Stevenson, Dublin. Second Edition. London. Alex. Strahan & Comp. 1863. p. 61 bis 196. — Six months among the charities of Europe by John de Liefde. Vol. I. Al. Strahan, publisher, London 1865. Wunderlicher Weise nennen diese englischen Bücher den Vorsteher des Rauhen Hauses „Immanuel" Wichern, während er nie anders als „Johann Heinrich" geheißen hat. — Zu vergleichen ist noch die gegnerische Darstellung in: Des corporations monastiques au sein du protestantisme par l'auteur du mariage au point de vue chrétien. Tome I. Paris 1854.

Wilhelm Baur.

Raumer, Karl von, gestorben in Erlangen am 2. Juni 1865 — wir möchten ihn einen Beda venerabilis nennen, auf der Höhe des 19. Jahrhunderts stehend anstatt des achten und in den Tiefen des evangelischen Protestantismus wurzelnd statt im Mönchthum — war einer von den Menschen, deren Leben und Wirken man nicht anschauen kann, ohne daß man sich versucht fühlt, zu bedauern, daß man das eine Individuum nicht in zwei oder drei auseinanderlegen kann, deren jedes immer noch ein ganzer Mann, eine reich ausgestattete Persönlichkeit wäre. Seine Berufswissenschaft, als deren Lehrer er nach Breslau, Halle und Erlangen berufen wurde und welcher seine ersten Schriften wie spätere bedeutende Arbeiten gewidmet waren, war die Mineralogie; zugleich aber las er schon in Halle (1822) über Pädagogik und seine „Geschichte der Pädagogik" (1. Aufl. 1843) ist ein classisches Werk. Daß aber auch ein Theolog in ihm steckte, hat er unter anderem durch Vorlesungen über Augustins Confessionen und seine Ausgabe dieses Buches (1856), wie auch durch seine Vorlesungen über das heilige Land dargethan und die theologische Facultät in Erlangen machte ihn an seinem 70. Geburtstage zum Doctor der Theologie. Hätte er hiernach schon in zwei oder drei Facultäten zugleich seinen wohlberechtigten Platz gefunden, so erinnerte das eiserne Kreuz auf seiner Brust daran, daß er auch im Kriegsdienst, als Adjutant Gneisenaus, in der Leipziger Schlacht und in den folgenden Heereszügen und Kämpfen mit allen Ehren seine Stelle ausgefüllt hat. Die Philologen dürften sich solch eines Genossen ebenfalls nicht schämen; daß er in ihrem Gebiete wenigstens als einem Unterrichtsfache zu Hause ist, beweist der Abschnitt übers Lateinlehren im dritten Bande seines Hauptwerkes. Unter die Poeten ist er zwar nicht gegangen, aber wie die Poesie, zumal die kirchliche, ihm ein Lebenselement war, so hat er durch Herausgabe gesammelter Kirchenlieder (1831), die seit einem halben Jahrhundert den Gemeinden entzogen waren, auch dem Kirchenlied einen wesentlichen Dienst geleistet; und wie er durch seine vortreffliche Gattin, die Tochter Reichardts, mit den Musikern in Verwandtschaft stand, so war er, als genauer Kenner und Verehrer der alten italienischen und deutschen Großmeister der Tonkunst, auch in diesem Puncte für viele, zumal Studirende, die in sein Haus kamen, ein Führer zum Besten und Edelsten. Auch die deutschen Turner endlich haben (wie ein Artikel der Leipziger Turnzeitung 1867 Nro. 1 ff. beweist) nicht vergessen, mit welcher Liebe Raumer im Alter wie in der Jugend diesem Zweige der Bildung zugethan war. Wie nach allen Seiten hin Raumers Interesse und Lernbegierde offen gewesen, davon erzählt Harleß (in der „Zeitschrift für Protestantismus und Kirche," Februar 1866 S. 76) ein Beispiel. Harleß war einmal durch seine eigenen religionsgeschichtlichen Studien in einem Gespräch mit Raumer auf einen Punct im indischen Religionssystem gekommen. „Indem er darauf eingieng", erzählt Harleß, „war ich nicht wenig verwundert zu sehen, wie er aus einem Pulte ein ganzes Convolut der in seiner Weise zierlich und schön geschriebenen Auszüge herbeibrachte, in welchen er sorgfältig alles, was damals namentlich aus englischen Quellen zugänglich war, über indische Götterlehre und Religionsweisheit zusammengestellt hatte." Aber diese ungemeine Vielseitigkeit war keine Zerfahrenheit, und eben so wenig ein Mittel zum Prunken; es fügt

sich in diesem klaren, edlen Geiste auch das Heterogene so einfach und natürlich zu einem Ganzen, daß wir — statt mit dem Schöpfer zu rechten, warum er aus solch einem Manne nicht deren drei gemacht habe? — uns vielmehr freuen, in ihm einen lebendigen Beweis dafür zu sehen, daß alles Wissen und alles Können, woferne nur der Inhalt des Wissens die Wahrheit und der Gegenstand des Könnens das Gute und Schöne ist, eine Einheit bildet, die nur durch der Menschen Thorheit oder Dünkel und Anmaßung auseinandergerissen wird, als hätte z. B. der Geolog nichts vom Theologen, der Theolog nichts vom Geologen zu lernen. Ein lebendiges Band, das in Raumer die verschiedenartigsten Interessen und Kenntnisse zusammenhielt, war freilich schon die Pädagogik; dem Pädagogen war das Latein und das Rechnen, die Krystallkunde und die Musik u. s. f. alles gleich wichtig. Aber der Einheitspunct lag noch tiefer in seiner Seele; es war die reine Freude an der Wahrheit als Wahrheit, in der er, wie Harleß a. a. O. S. 81 von ihm sagt, „immer zugleich das Gute und Schöne liebte; nicht um ein Wissen, bloß um zu wissen, war es ihm zu thun, sondern charaktervolles, herzerwärmendes Wissen zu pflegen und zu fördern, das wär ihm ein Bestreben, für welches er einer besonderen Kunstmethode um so weniger bedurfte, je mehr von Jugend auf sein ganzes Wesen darauf angelegt war." — Für gegenwärtigen Artikel müßen wir uns, wie sich von selbst versteht, damit begnügen, die Bedeutung des Mannes für Erziehungs- und Unterrichtskunde specieller darzulegen; doch haben wir diesem eine Uebersicht seines Lebensganges voranzuschicken. Die Hauptquelle hiefür ist „Karl von Raumers Leben, von ihm selbst erzählt" (Stuttgart, S. G. Liesching, 1866), ein Buch, das sich sowohl als Lebensbild eines bedeutenden Mannes, wie als Spiegel einer großen Periode der vaterländischen Geschichte und nicht minder um der gedrungenen und doch überall höchst anschaulichen und lebendigen Schreibart willen, in welcher sich männliche Ruhe mit jugendlicher Wärme verbindet, zur Jugendlectüre in ausgezeichneter Weise empfiehlt. Dazu kommt manches, was er in seiner Geschichte der Pädagogik (namentlich auch im letzten Bande, der die Geschichte der Universitäten und speciell die Geschichte der Burschenschaft enthält,) aus seinem eigenen Leben beibringt; ferner der schon angeführte Aufsatz von Harleß in der Erlanger theologischen Zeitschrift; die Grabrede, die ihm am 4. Juni 1865 sein College Thomasius gehalten, die Brochüre: „Zum Gedächtnis Karl von Raumers" von einem andern Collegen, dem Juristen Dr. A. v. Scheurl, und endlich der angeführte Artikel in der „deutschen Turnzeitung".

Raumer wurde zu Wörlitz, unweit Dessau, geboren am 9. April 1783, als Sohn eines großen Oekonomen, den 1796 der Fürst von Dessau zu seinem Kammerdirector machte. Von der einfach-tiefen Frömmigkeit seiner Eltern sprach der Sohn noch als Greis mit der innigsten Dankbarkeit; dagegen blieb ihm freilich auch der elende Confirmationsunterricht, in Berlin von einem Domprediger ertheilt, in fataler Erinnerung; von diesem, sagt er (Leben S. 11), wisse er nur noch, daß er ihn gelangweilt, von der Confirmation, daß sie ihn ohne Grund geängstigt habe; der Pastor verlangte bei diesem Acte kein Bekenntnis, keinen Bibelvers, lediglich nichts von ihm. Wie er hierdurch schon negativ auf seine künftige Einsicht in das Wesen christlicher Erziehung vorbereitet wurde, so war dies nach anderer Seite auch zuvor schon der Fall gewesen, da er mit seinen Geschwistern von einem Hofmeister aufs schändlichste mishandelt wurde, der die Eltern durch frommes Gebaren zu täuschen gewußt hatte. In Berlin, wohin er 1797 in Meierottos Schule kam, fand er ganz anderes; wie viel er diesem Manne („Friedrich dem Großen unter den Rectoren") verdankte, beweist der ihm gewidmete Abschnitt in seiner Geschichte der Pädagogik. Zu Ostern 1801 bezog er die Universität Göttingen; der Vater wollte ihn zum Juristen machen; aus Gehorsam hörte er juristische Vorlesungen, aber daneben trieb er nicht nur mit des Vaters Bewilligung Cameralistisches und Politisches, sondern auch und zwar mit höchster Vorliebe, deren

sich wenigstens die Rechtskunde nach damaligem Zuschnitt von seiner Seite nicht erfreuen konnte, Mathematik, Naturgeschichte und Mineralogie — letztere (a. a. O. S. 15) ohne die geringste Ahnung, daß er dereinst akademischer Lehrer dieser Wissenschaft sein werde. Außerdem legte er sich auf neuere Sprachen und Musik, auf letztere unter der Leitung Forkels, der ihn zur Kenntnis und zum Verständnis Sebastian Bachs führte. Schon in jener Zeit trat seine Liebe zum Wandern hervor und er wußte noch in hohem Alter den Werth größerer Ferienreisen, und zwar Fußreisen, den Studenten nicht genug anzupreisen. In Halle, wohin er 1803 übersiedelte, trieb er nur Lieblingsstudien, er hörte und las alte und neue Dichter; ward aber hier durch Steffens gewaltig angeregt für Naturstudien, und zwar namentlich durch den Gedanken, den er von jenem zuerst vernahm: daß die Erde eine Geschichte habe. Er kam dem genialen Lehrer auch persönlich näher und wurde von demselben in das Haus des Kapellmeisters Reichardt eingeführt, dessen Tochter Steffens' Frau war, und dessen Schwiegersohn im Laufe der Zeit Raumer selbst wurde. Dort sah er eine Reihe der bedeutendsten Männer, namentlich auch Schleiermacher, der den jungen Raumer außerordentlich lieb gewann; er habe, wie (s. Scheurl a. a. O. S. 9) Varnhagen berichtet, „eine fast verehrende Liebe für Schleiermacher gezeigt, und seine oft nur flüchtigen Aeußerungen wie goldene Sprüche eines Begeisterten aufgenommen.“ Bezeichnend für das innere und äußere Verhältnis dieser Männer zu einander ist, was Raumer in seinem Leben S. 45 erzählt, „er habe einst in Steffens und Schleiermachers Gegenwart die Dreistigkeit gehabt, zu erklären: er sei kein Freund von dialektischem Hin- und Herreden, von dem langen Umkreisen der Wahrheit, dagegen liebe er tief-innige, compacte Aphorismen, welche die Wahrheit direct ins Auge fassen, einfach aussprechen und solcher Paraphrasen nicht bedürfen; dieser Keckheit seien jene aber gehörig entgegengetreten und haben sokratisch-dialektisch mit liebenswürdiger Ironie an ihm ein Exempel statuirt, was aber ihr persönliches Verhältnis im mindesten nicht gestört habe.“ — Im J. 1805 gieng Raumer auf dringenden Rath von Steffens nach Freiberg, um den großen Mineralogen Werner zu hören; dort lernte er auch Schubert persönlich kennen. Im folgenden Jahr wollte er nach Rom gehen, um daselbst Sanskrit zu lernen. Das erinnert uns an jene religionsgeschichtlichen Studien über Indien, mit denen sich sonst unsere Mineralogen nicht zu belästigen pflegen; bei ihm aber hieng beides genau zusammen, denn er lebte damals des Glaubens, die Geschichte der Erde, wie die Geologie sie kennen lehre, und die älteste Geschichte der Menschheit müßen in genauer Verbindung zusammen stehen. Aus der Romfahrt wurde nichts; dafür ward Friederike Reichardt, die schon des Studenten Herz als 14jähriges Mädchen gefesselt hatte, jetzt seine Braut; die Verlobung war ein kühner Entschluß, aber auch ein beseligender Trost unter dem Elend und der Schmach, die nach den Tagen von Austerlitz und Jena über Deutschland einbrachen. Raumer setzte seine geognostischen Studien vorerst fort; diese führten ihn 1808 nach Paris. Seine dortigen Erlebnisse und Warnehmungen schildert er in anziehendster Weise; entscheidend aber ward dieser Aufenthalt nach einer Seite hin, nach welcher ein Einfluß von dorther am wenigsten erwartet werden sollte; in Paris ward sein Blick auf die Erziehung gelenkt, dort erwachte der Pädagog in ihm. Er erzählt (S. 94): „die traurige Zeit seit 1806 hatte mich krampfhaft ergriffen, menschenscheu gemacht und ganz gestimmt, mich der einsamsten Gebirgsforschung zu ergeben. In Paris steigerte sich diese Stimmung unter den übermüthigen Verächtern des deutschen Vaterlandes. Aber hier war es auch, wo mir zuerst eine Hoffnung aufgieng, ein einsames Licht in der finsteren Nacht entgegenleuchtete. Ich las Pestalozzi und das, was Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation über Erziehung und Pestalozzi sagt. Der Gedanke, es müße ein neues besseres Deutschland auf den Trümmern des alten emporwachsen, reine Jugendblüten auf verwitterter Pflanzenerde, ergriff mich mächtig. So erwachte der Entschluß, nach Iferten zu Pestalozzi zu gehen.“ Im Herbst 1809 ward der Entschluß ausgeführt; der Bruder seiner Braut, ein achtjähriger Knabe, ward ihm

mitgegeben, um unter seinen Augen im pestalozzischen Institut erzogen zu werden. Dieser Zeit verdanken wir die ganz vortreffliche Schilderung des Instituts und seines Gründers im II. Bande der Geschichte der Pädagogik, der sich weniges nur an die Seite stellen darf, was andere über Pestalozzi geschrieben. Allein der Aufenthalt war weit kürzer, als sichs Raumer gedacht hatte; in der Nähe sah er schon den unheilbaren Krebsschaden, der an dem Institut haftete; Pestalozzi war dieser Erkenntnis selbst nicht verschlossen, aber die Reformvorschläge Raumers scheiterten und schon im folgenden Mai verließ er Iferten mit dem kleinen Schwager. Unterwegs auf der Heimreise gerieth er in schwere Noth, weil ein für ihn bestimmter Wechsel, der nach seinem Abgang von Iferten dahin gelangt war, schändlicher Weise von dem Kassier unterschlagen wurde, was später erst an's Licht kam. Ehe dies geschah, kam er mit geborgtem Gelde nach Nürnberg, wo Schubert ihn aufnahm und ihm zusprach, die Ergebnisse seiner geognostischen Forschungen drucken zu lassen, was er ungern genug, aber durch die Leere seines Beutels gezwungen that. Es erschien seine Erstlingsschrift: „Geognostische Fragmente.“ Aber diese bahnte ihm den Weg zum ersten Amte; im Dec. 1810 ward er als geheimer expedirender Secretär beim Bergdepartement in Berlin angestellt; schon 1811 folgte seine Berufung zum Professor der Mineralogie an der Universität Breslau und zugleich zum Bergrath mit 1300 Thalern Gehalt. Jetzt führte er im September die Braut heim. Das Amt ward ihm freilich erschwert, da er mit großer Mühe erst für eine Mineraliensammlung sorgen mußte, ein Schicksal, das ihn jedesmal wieder traf, so oft er später an eine Universität berufen wurde. Nun kamen die Jahre 1812 und 1813; was damals, namentlich im letzten Jahre, als man in Berlin so unendlich schwer und langsam sich entschloß, sich an das Volk zu wenden und dessen Kraft und Muth aufzurufen, die echten deutschen Männer erlebten und litten, bis endlich der zögernde König das rechte Wort sprach, das lesen wir mit neuer Theilnahme in Raumers Erzählung. Auch er, von der Macht der Zeit als einem Rufe Gottes ergriffen, machte sich auf, um in den Krieg zu ziehen, und seine Frau widerredete mit keinem Worte. Er ward Hauptmann in der Landwehr, stieg aber freiwillig herab zum Secondlieutenant, um die eitlen Wichte zum Schweigen zu bringen, die mit aller ihrer Untauglichkeit dennoch auf höhere Officiersstellen Anspruch machten. Er ward, wie oben erwähnt, als Gneisenaus Adjutant verwendet und machte den ganzen Krieg bis März 1814 mit, kam auch nach dem Einzug der Verbündeten wieder nach Paris. Im Mai 1814 erhielt er seinen Abschied vom Könige mit den Worten: „Sie sind dem Ruf zur Vertheidigung des Vaterlandes mit so rühmlichem Eifer gefolgt, daß ich Ihren Wunsch um Entlassung aus dem Militärdienst nur als einen neuen Beweis Ihres Bestrebens ansehe, dem Staate da zu dienen, wo Sie ihm am nützlichsten werden können.“ Nach Breslau zurückgekehrt, erfreute er sich nunmehr im reichsten Maße seines Lehrerberufs, seines häuslichen Glückes und des Umgangs mit einer großen Anzahl trefflicher Männer, worunter er namentlich auch des später durch seine Geschichte des evangelischen Kirchengesanges berühmt gewordenen C. v. Winterfeld gedenkt; unter dessen Leitung sagt R. a. a. O. S. 272, „blühte die Musik“ im häuslichen und Freundeskreise. Allein der böse Frost, der sich, nachdem die Befreiungskriege vorbei waren, über Deutschland breitete, da die Großen, die „Staatskanzler“, die gar viel und schnell vergessen, aber nichts gelernt hatten, den Geist der Freiheit und des Rechts wieder bannen wollten, nachdem er wider den auswärtigen Feind seine Schuldigkeit gethan, — der griff auch in Raumers so friedliches Leben und Wirken störend und betrübend ein. Raumer, vermöge seines Wahrheits- nnd Rechtssinnes wie vermöge seines jugendlichen Geistes, war ausgesprochenermaßen ein Freund und Vertreter des Turnwesens und der Burschenschaft, nicht der Thorheiten und Excesse, die in jugendlichem Uebermuth, in Zorn und Schwärmerei sich an diesen Namen knüpften (hat doch Sands ruchlose That niemanden in tiefere Bestürzung versetzt als jene echten Patrioten), aber ein Freund der gesunden Lebenskraft, die im Volk und in der akademischen Jugend geweckt

war und die doch irgend einer Form zu ihrem Ausdruck bedurfte. Eine Partei unter den Breslauer Professoren aber, und darunter auch Steffens, war — freilich aus verschiedenen Beweggründen — dem Turnen und der Burschenschaft tief abgeneigt. Verbitterte schon dies unserm R. den Aufenthalt in Breslau, so kam dazu noch ein schnödes Verfahren, das sich der Minister Schuckmann, der aus einem Freunde des Turnens plötzlich ein Feind geworden war, persönlich gegen Raumer erlaubte; derselbe hat übrigens nachher sein Unrecht wieder gut zu machen gesucht. Auf seinen eigenen Wunsch ward R. 1819 nach Halle in gleicher Eigenschaft versetzt. Dort war aber aus dem gleichen Grund, der ihm das Leben in Breslau erschwert hatte, der Empfang seitens der Collegen kalt; die wackersten Studenten, die in Raumers Haus kamen und sich vertrauensvoll an ihn anschloßen, wurden polizeilich überwacht und gemaßregelt, und selbst Raumer mußte sich gegen den Minister von Hardenberg wegen seines Umgangs mit den Studenten vertheidigen. Was ihm aber das Schmerzlichste war: gerade jenes heillose Verfahren der Regierungen (ließ man doch durch eigene Regierungscommissäre noch in späteren Jahren den Studenten sagen: treiben Sie, was Sie wollen, wir werden alles nachsehen, nur politisiren Sie nicht!) hatte auf die Studenten den demoralisirendsten Einfluß; was zuvor offen und ehrlich gethan und angestrebt worden war, das zog sich jetzt ins Dunkel geheimer Bündnisse zurück; jetzt glaubten sie sich zur Lüge und anderem Schlechten förmlich berechtigt. Raumer machte auch den akademischen Senat auf diese schweren Uebel aufmerksam — vergeblich. Die Lage wurde für ihn so unerträglich, daß er sich 1823 von seinem Freunde Dittmar bewegen ließ, als Lehrer und Mitvorsteher an dessen Privatinstitut nach Nürnberg zu ziehen. Aber Rosenpfade sollte er auch da nicht zu gehen bekommen. Die Anstalt, die eigentlich einen Ersatz für das heruntergekommene Nürnberger Gymnasium zu bieten bestimmt war, litt selbst an vielen und großen Mängeln, die theils in den Einrichtungen, theils in den Lehrern ihren Grund hatten. So konnte sich Raumer mit dem Musiklehrer, Joseph Gersbach, dem echten Typus der damaligen Schulmusiker, nicht verständigen. Die Notiz hierüber ist für den Geist des musikalischen Schulunterrichts in jener Zeit allzu charakteristisch, als daß wir uns versagen könnten, sie hier zu copiren. S. 319 in seinem „Leben" sagt R.: „Gersbach — ein lieber, höchst achtungswerther, zarter Mann — war ein Schüler und Anhänger Nägelis, dieses erzprosaischen Componisten und langweiligen Methodikers nach Pestalozzis Weise. Und was wurde gesungen? Unsere herrlichen Choräle kannte Gersbach nicht; als sie ihm vorgelegt wurden, erklärte er sie ohne weiteres für verwerflich und vermeinte die Lieder besser componiren zu können! Ebenso wenig sang man irgend ein Volkslied." Und in einem Gutachten, das Nägeli auf Gersbachs Veranlassung abgab, machte dieser „die unverschämtesten Angriffe auf die Choralmelodien; er nannte den Choral einen lahmen, plumpen Götzen, einen dem Segen der Reformation beigemischten Fluch." (Der Unterzeichnete gesteht, daß wenn er hievon schon früher Kenntnis gehabt hätte, er das in dem Art. Gesang, Bd. II. S. 769 über Nägeli Gesagte wohl etwas modificirt haben würde.) Derselbe Gersbach aber, statt wenigstens das ne sutor ultra crepidam einzuhalten, pfuschte auch in den Religionsunterricht, d. h. er griff den Lehrer, Ranke (jetzigen Oberconsistorialrath in München, Schuberts Schwiegersohn), deshalb an, weil er nicht rationalistisch docirte! Diese Dinge, sowie die verwahrloste Disciplin, bewirkten zunächst eine Krisis; aber als die feindseligen Elemente ausgeschieden waren, so brachte man nunmehr die Anstalt in den Geruch des Pietismus (was hat doch die Dummheit nicht schon alles mit diesem Namen signalisirt!); eine nicht geringe Anzahl von Vätern nahmen ihre Söhne zurück, und die Fortdauer des Instituts war nicht mehr möglich. Dazu wirkte freilich noch ein anderer, an sich nur erfreulicher Umstand mit, der auch anderwärts den Privatgymnasien (s. d. Art.) die eigentliche Bedingung ihrer Existenz entzog: das Nürnberger öffentliche Gymnasium erhielt an Carl Ludwig Roth einen Rector, der dasselbe mit kräftigster Hand binnen kurzem aus seinem Verfall zu neuer Blüte empor führte. Dagegen blieb eine

andere von Raumer ins Leben gerufene Anstalt, ein Rettungshaus für verwahrloste Knaben, im Segen bestehen. Aber Raumer war ohne Amt; selbst als Privatmann ließen ihn manche merken, daß er eine von Preußen und der Burschenschaft her verdächtige Person sei. Ists doch, als müßen gerade solch edle Seelen auch dazu dienen, daß an ihnen die Schlechtigkeit des menschlichen Herzens desto mannigfacher sich verrathe! — Im J. 1826, als die Universität von Landshut nach München verlegt wurde, sollte Schubert von Erlangen dahin gezogen werden. Damit öffnete sich für Raumer die Aussicht, an Schuberts Stelle zu kommen. Nach einer langen Geduldsprobe ward im Mai 1827 diese Aussicht zur Wirklichkeit; freilich auch nicht ohne schmerzliche Erfahrungen für unsern R., denn der akademische Senat zu Erlangen protestirte gegen ihn, wie R. selbst entschuldigend sagt: „weil die Naturwissenschaften bei weitem den meisten im Senat überhaupt unbekannt waren!" Es sei dem alten König Ludwig auch hier zu Ehre gesagt, daß (ähnlich wie im Leben J. M. Sailers) sein Machtwort den Widerstand niederschlug und das Rechte traf. Raumer war dem damaligen Erlangen zu fromm, zu kirchlich; deshalb wurde ihm auch im Anfang nichts weniger als freundlich begegnet; man verklagte ihn sogar, weil er über Augustins Confessionen las und ein Missionskränzchen hielt! Die Liebe und das Vertrauen der Studenten war es, was ihn zuerst für solche Leiden tröstete; allmählich aber — und zumeist, als in die Universität im ganzen ein anderer Geist einkehrte — gestalteten sich auch die amtlichen und collegialischen Verhältnisse immer besser; lange Jahre vor seinem Tode schon stand er neidlos geehrt und geliebt unter Amtsgenossen, Schülern und Freunden, wie sich dies im J. 1861 bei seinem Amtsjubiläum von allen Seiten kund gab. Den Unterricht in der Mineralogie übernahm schon mehrere Jahre vor seinem Ende ein jüngerer College, Pfaff, dagegen führte er die Vorlesungen über Pädagogik, über Palästina und über Augustins Confessionen bis an seinen Tod fort. „So durften wir", sagt Thomasius in seiner Rede, „den herrlichen Greis noch eine gute Zeit behalten, denn selbst die 80 Jahre, die über sein Haupt hingegangen waren, hatten den Jugendmuth und die Jugendfrische nicht zu brechen vermocht. Er blieb immer der Alte, der redende Zeuge einer großen Vergangenheit, der Patriarch in unserer Mitte, an dessen Umgang wir uns erfreuten und erquickten." — Von seinen Kindern stand ihm zur Seite der einzige noch lebende Sohn, Rudolf von Raumer, Professor der deutschen Sprache und Literatur in Erlangen; der jüngere Sohn, Hans von Raumer, war Rechtsrath in Dinkelsbühl, 1848 Mitglied des Frankfurter Parlaments; später kämpfte er als Officier in Schleswig-Holstein mit; nach der damaligen schändlichen Preisgebung der Herzogthümer kehrte er nach Erlangen zurück und starb an gebrochenem Herzen, nachdem er schon in Dinkelsbühl Frau und Kind verloren hatte. — Bei einem Ausgang am 16. Mai 1865 that R. einen Fall; bewußtlos ward er nach Hause getragen, nur einzelne Momente des Erwachens aus friedlichem Schlummer traten noch ein, und so ist er als 83jähriger Greis schmerzlos hingeschieden am 2. Juni d. J.

Daß wir hier nur die der Pädagogik zugewendete Seite seines Wirkens ins Auge zu fassen haben, ist schon oben gesagt. Wie nun hat er zu dieser Wissenschaft gestanden? Was verdankt sie ihm?

Mit einem neuen System der Erziehung hat er die Welt nicht bereichert; das pädagogische Zeughaus hat keine besondere Raumersche Methode aufzuweisen. Sehr richtig hat Harleß (a. a. O. S. 80) gesagt: „Es ist gewiß nicht zufällig, daß er statt eines Systems der Pädagogik eine Geschichte derselben schrieb."*) Und, um dies gleich beizufügen, gerade diese Geschichte giebt auch in ihrem Theile den Beweis, daß der Verfasser auf das, was man sonsthin Systematik nennt, und was auch in der Darstellung

*) „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsre Zeit." Erster und zweiter Theil 1843. Dritter Theil 1847 und 1852. Vierter Theil 1855. — Dritte Auflage des ganzen Werkes 1857. Stuttgart bei S. G. Liesching.

eines geschichtlichen Stoffes seinen Platz findet, kein Gewicht legt. Auch diese Geschichte giebt weder eine Geschichtsconstruction, noch bemüht sie sich um absolute Vollständigkeit und Gleichmäßigkeit der Behandlung. Man möchte manche Lücken, z. B. zwischen dem Philanthropinismus und Pestalozzi, ausgefüllt, ebenso von Pestalozzi an den geschichtlichen Faden bis zur Gegenwart fortgeführt sehen; statt dessen kommen dann wieder Abschnitte vor (über Religionsunterricht, über Mädchenerziehung rc.), die weit eher in ein praktisches Lehrbuch der Erziehung, als in eine Geschichte der Pädagogik zu gehören scheinen. Daraus erhellt, daß die oben erwähnte, gegen Schleiermacher von ihm selbst ausgesprochene Vorliebe für aphoristische Darstellung bei ihm nicht bloß so zu sagen passiv, sondern ebensosehr activ vorhanden war; es herrscht, nach Harleß Ausdruck, in seinem Stil wie in seiner Lehrweise ein plastischer Realismus; alles, was nur Umschweif wäre, nur der Form halber beigefügt würde, läßt er einfach weg. Es traf in ihm (s. Harleß a. a. O. S. 77) „die Weise der exacten Naturforschung und des rechten geschichtlichen Studiums mit seinem Widerwillen gegen alles gemachte Construiren, gegen allen Hypothesenschwindel, der sich so oft und gern für System ausgiebt, gegen allen Schein und alle Ungründlichkeit des Wissens zusammen." Damit will natürlich nicht gesagt sein, daß eine strenger systematische Denk- und Darstellungsweise nothwendig zu unwahrem, gewaltsamem Construiren, zum Hypothesenschwindel führe; es ist die Abneigung dagegen bei Raumer zunächst ein individueller Zug. Aber gerade an ihm kann uns auf positivem Wege klar werden, was uns an so vieler Systematik auf den manchfachsten Gebieten in negativer Weise sich aufdrängt: daß nämlich auch andere Wissenschaften, die Theologie obenan, sehr wohl daran thäten, einiges von der Naturwissenschaft zu lernen, mehr die Wirklichkeit, das religiöse Leben, das geistige Leben überhaupt, wie es im Kinde, wie es im Volke, wie es in den Nationen, in den Zeitaltern pulsirt, exact zu beobachten und darauf die wissenschaftliche Erkenntnis zu bauen. Bliebe dann auch manche Lücke im System zurück, das wäre weniger fatal, als wenn die Lücken mit Einbildungen überkleistert werden; und würde dann auch manche Schul- oder Privatmeinung wegfallen, die anzutasten für einen Frevel gilt: es ist doch vielmehr ein Zeichen des echten Wahrheitssinnes, lieber nichts zu behaupten, als Falsches oder Ungegründetes. Daß dieser Sinn in Raumer eine so feste Ausprägung erhalten hat, das sind wir sehr geneigt, außer seinem kerngesunden, edlen Naturell noch einem besondern Umstande zuzuschreiben. Uns dünkt, wer einmal als Soldat im Feuer gestanden, wer eine Zeit wie unser 1813 im Felde miterlebt hat, in dem muß vollends alles, was nicht durch und durch reell ist, theologischer, pädagogischer und aller andere Schwindel die tiefste Antipathie erregen; ist doch uns selbst, während unsere Söhne im Sommer 1866 ihren Fahnen folgten, während statt des Lehrermundes die Kanonen zu ihnen redeten, alles scholastische und mystische Wortgepränge und Wortgezänke armseliger und nichtiger vorgekommen, als jemals zuvor.

Aber auch zugegeben, daß Raumers große historische Arbeit mehr nur ein treffliches Material zu einer kunstgerecht angelegten und durchgeführten Geschichte der Pädagogik, als diese selbst enthalte: was ist es dennoch für ein Werk! Wie bildet jeder einzelne Abschnitt, jedes Lebensbild, das uns darin vorgeführt wird, ein in sich geschlossenes, schönes Ganzes, an dem man sich nicht satt sehen kann! Wie stehen die historischen Gestalten nach dem Maß ihrer geistigen Größe so lebenswahr, so lebensvoll vor uns, abgerundet wie eine Marmorstatue und doch so durchsichtig bis auf ihre innersten Gedanken! Es ist wohl vielen ebenso ergangen, wie dem Schreiber dieser Zeilen, der bekennen muß, daß er schon in jungen Jahren, durchs Amt verpflichtet sich mit der Schule und dem Unterrichts- und Erziehungswesen vertraut zu machen, die pädagogische Literatur zu studiren bemüht war, aber ihr schlechterdings keinen Geschmack abgewinnen konnte, weil ihm das Wahre daran so überaus einfach und selbstverständlich, alles übrige aber so kleinlich erschien; daß ihm aber, als er Raumers Werk kennen lernte, ein ganz neues Licht über dieses Gebiet aufgieng und er jetzt erst

Freude und tiefes Interesse dafür gewann. Vergleichen wir das Werk mit alle dem, was seither auf dem gleichen Felde gearbeitet worden ist (das ja leider bereits auch ganz unberufene Individuen zu einem Gegenstande literarischer Industrie für sich ausgesucht haben): wie ist selbst in den bessern Producten, die aber dem Geschmack der Menge zusagen, so viel Oberflächlichkeit der Forschung, so viel Befangenheit und Leichtfertigkeit des Urtheils wahrzunehmen! Auch hindert jener fragmentarische Charakter der Darstellung keineswegs die Erkenntnis, wie sehr alle die geschichtlichen Erscheinungen zusammen ein Ganzes bilden, wie in ihrer Reihenfolge gleich den Schichten, aus denen die Erdrinde sich gebildet hat, ein höheres Gesetz waltet. Raumer gieng, wie wir abermals am liebsten mit Harleß' Worten sagen (a. a. O. S. 80), „darauf aus, den Kern einer Frage an den leibhaften Fäden ihres geschichtlichen Daseins und ihrer geschichtlichen Entwicklung zu ermitteln und die Spuren ihrer eigentlichen Lösung an der Hand jener Fingerzeige zu verfolgen, welche eben in der Geschichte und nur in ihr von einer Continuität göttlichen Waltens und menschlichen Ringens Zeugnis geben, und auf ein Realsystem göttlicher Führung und Heranbildung zu menschlicher Erkenntnis also hinweisen, daß jedem Beispiel menschlicher Abirrung ein anderes Zeichen von Umkehr und Heilung wie ein Correctiv zur Seite steht und dem selbstbeliebigen individuellen Meinen mit den Thatsachen geschichtlicher Erfahrung in den Weg tritt."

Seine eigene Ueberzeugung von den Zwecken und Mitteln der Erziehung war, ganz dieser geschichtlichen Anschauung gemäß, eine höchst einfache; nirgends findet sich auch nur ein Anflug von ideologischer Schwärmerei, welcher sonst in der Pädagogenwelt als einer modernen Art von (nicht immer gelindem) Wahnsinn so viele Opfer fallen, aber ebensowenig von dem Skepticismus, der von der Höhe gelehrter Bildung tief herabsieht auf die misera plebs, welcher mit allen pädagogischen Mittelchen, Kunstgriffen, Anstrengungen und neuen Institutionen ja doch in Ewigkeit nicht zu wirklicher Bildung verholfen werden könne. Vor diesem Skepticismus war er geschützt durch seinen Glauben an die Wahrheit, den Glauben an eine sittliche Bestimmung des Menschen; einen Glauben, der in seinen jungen Jahren, wie bei so vielen der edelsten Jünglinge, seinen Ausdruck in den Ideen der Burschenschaft gefunden hatte. Vor pädagogischer Schwärmerei war er geschützt schon durch die Nüchternheit seiner ganzen, aufs Praktische, aufs Reelle gestellten Naturanlage, noch mehr aber dadurch, daß jener Glaube der christliche, der Glaube an die Wahrheit des Evangeliums, an das durch die christliche Offenbarung gegründete Reich Gottes war. Wenn aber seine Pädagogik eine wesentlich christliche ist, so muß als charakteristisch zugleich ausgesprochen werden, daß sie in ihrer einfachen Natürlichkeit, Klarheit und Gesundheit frei ist von jeder pietistischen Beimischung; Raumer gehörte unter die Männer, die den lebendigen Beweis führen, daß es ein Christenthum, und zwar ein gründliches, herzenswarmes und thatkräftiges, das Leben durchdringendes und heiligendes Christenthum, also auch eine echt christliche Erziehung geben kann ohne Pietismus. (Vgl. die vortrefflichen Ausführungen in der Geschichte der Pädagogik III. 1. S. 43.) Gerade in dieser Beziehung ist seine Biographie eine so ungemein wohlthuende Lectüre; man athmet auf jedem Schritte, den man mit ihm thut, reine frische Luft ein. Auf allen Wegen weiß er sich in der Hand seines Gottes; überall findet er Anlaß, die göttliche Bewahrung und Leitung im Gegensatze zu seinen eigenen kurzsichtigen Gedanken zu preisen; in Erlangen stiftet er ein Missionskränzchen und (s. s. Leben S. 333) mit der Unterstützung bettelnder Kinder verbindet er, ähnlich wie A. H. Francke, eine Art Katechese, woraus eine Sonntagsschule sich entwickelt, lauter Dinge, in welchen er mit dem Pietismus zusammentraf. Aber mit welcher Unbefangenheit erzählt er noch im Alter von der Freude, die er als Knabe schon wie später als junger Mann am Theater gehabt; wie ist ihm, dem Kenner und Herausgeber der alten Kirchenlieder, zugleich Goethe und Schiller und die ganze deutsche Poesie, und so überhaupt alles Schöne und Treffliche, wes Namens und Herkommens es sei, eine Quelle reichen Genusses! Gerade darin zeigt sich seine Frömmigkeit als

eine so ungetrübte und gesunde, daß sie nicht als Kehrseite die ängstliche Scheu oder den puritanischen Haß gegen alles das an sich trägt, was Gott außer dem Bibelworte im Natur- und Weltgebiete durch den Menschengeist und die Menschenhand Großes und Schönes wirkt; solche Frömmigkeit dünkt uns zweifellos die höhere zu sein, die mit Antigone sagen kann: „Nicht mitzuhassen, mitzulieben bin ich da.“ Selbst mit Schleiermacher, geschweige denn mit Goethe war er in religiöser Hinsicht nichts weniger als eins; aber wie hängt er mit Liebe und Bewunderung trotzdem an ihnen und wie unendlich fern ist er von jeder Gewissensunruhe darob, daß ihm diese geistigen Größen so groß sind! „Es war seine Pietät gegen alle großen Persönlichkeiten und Erscheinungen der Geschichte, welche in den verschiedensten Zeiten und auf die verschiedenste Weise auf das Geschlecht der Menschen wohlthätigen Einfluß geübt und auf ein dankbares Andenken sich Anspruch erworben hatten. Und je freier er selbst von bloßem Nachsprechen, Nachahmen, Nachmachen und allem war, was sklavische Abhängigkeit genannt werden kann: um so unbefangener und unbefangender war und wirkte seine Pietät“ (Harleß a. a. O. S. 80 f.). Eine speciellere Färbung, wenn man je solchen Ausdruck hier brauchen kann, nahm seine Religiosität dadurch an, daß er, unter dem Einflusse von Harleß und Löhe (s. s. Leben S. 335) sich dem specifischen Lutherthum zuwandte; was aber nicht etwa von puseyitischen, katholisirenden Anwandlungen herrührte, die wenigstens bei Harleß keine Nahrung gefunden hätten, sondern mit jenem „plastischen Realismus“, jenem geschichtlich-pietätsvollen Sinne zusammenhieng, der in der Kirche, die ja etwas anderes ist als orthodoxe Schule, eine leibhafte Wirklichkeit, eine geistige, mit Segenskräften ausgestattete, im Lauf der Jahrhunderte bewährte Macht erkannte. Aber eben diese Kirchlichkeit hat bei ihm nie den sauren Beigeschmack des modernen Confessionalismus mit seiner Scholastik und seinem Hierarchismus angenommen. Auf dem Grund und Boden dieser Gesinnung stand denn auch seine Pädagogik. Was er fordert, ist einfache Erziehung auf Grund der Bibel und des Katechismus nach väterlicher, evangelischer Sitte; daneben Aufschließung des jugendlichen Sinnes und Bildung desselben für alles Wahre und Schöne, je nach dem Maße und in der Weise, wie die Lebenslage und der Beruf es bedingen, aber, wie oben bemerkt: „charaktervolles, herzerwärmendes Wissen“ sollte es sein. Daß hiezu von der Anschauung ausgegangen werden müße, stand ihm fest (der erste Artikel über Anschauungsunterricht in unserer Encyklopädie ist von ihm verfaßt, die einzige literarische Gabe, die ihm sein vorrückendes Alter für uns zu liefern erlaubte); aber er, der Mineralog, wußte genauer und besser zu sagen, was und wie man die Jugend anschauen (und sprechen) lehren soll, als Pestalozzi und seine Nachtreter. So sagt er in dem Art. „Pestalozzi“ in Herzogs theol. Encyklopädie, Band XI. S. 420: „die Betrachtung eines einzigen Steines hätte ihn geistig weiter gefördert, wäre er in der Zucht der Freiberger Schule gewesen, als große, zusammengetragene Steinhaufen dem Ungeschulten je fruchten konnten.“ Also wohl Naturanschauung, aber an der Hand der Wissenschaft; der Zögling soll selbständig erkennen, aber darin nicht wieder von vorne an dem Punct anfangen, an dem vor Jahrhunderten und Jahrtausenden die Menschheit stand, sondern der Ertrag des Denkens und Forschens soll jedem nachfolgenden Geschlecht als kostbares Erbe zu gute kommen. Wie er aber eben darum und in diesem Sinne dem mathematischen und naturkundlichen, besonders dem mineralogischen Unterricht eine hohe Bedeutung für die Gesammtbildung beilegte: so bekämpfte in ihm nicht der Realist den Humanisten, so wenig als der lutherische Christ den gebildeten, allem Guten und Schönen Herz und Sinn öffnenden Menschen; was er (Gesch. der Päd. III. 1, S. 109) über den Zweck und das Ziel aller classischen Studien sagt: es sei (nicht die Fähigkeit, ein ciceronisches Latein in gleichlautenden Phrasen schreibend und redend nachzumachen, sondern) „ein gründliches Verstehen der Classiker, Erweiterung des historischen Gesichtskreises, Wachsthum in Kenntnissen und Erkenntnis, sinniger Kunstgenuß, Bildung“, das wird, die dadurch bewirkte logische und muttersprachliche Zucht und Cultur

mit eingeschlossen, wohl allgemein als richtige Zwecksetzung erkannt sein. — Wir begnügen uns, nur noch seine (auch als besondere Schrift ausgegebene) „Erziehung der Mädchen“ zu berühren, von der wir bezeugen können, welche ungemein dankbare Aufnahme dieselbe namentlich bei solchen Frauen gefunden hat, die sich sonst nicht erst nach einem „Buch der Mütter“ umzusehen pflegen, um zu erfahren, was sie — sei es nach Pestalozzi'schem, sei es nach Fröbel'schem Recept — mit ihren Mägdlein reden sollen.

Alle Schriften Raumers, namentlich die geognostischen, aufzuführen, wäre hier nicht der Ort; wir nennen außer den schon erwähnten nur noch folgende: „Ueber die Breslauer Turnstreitigkeiten“ 1818. „Ueber den Unterricht in der Naturkunde“ 1823. „Lehrbuch der allgemeinen Geographie“ 1832. 3. Aufl. 1848. „Beschreibung der Erdoberfläche“ 1832. 6. Aufl. 1865. Palästina 1835. 4. Aufl. 1860. Beiträge zur biblischen Geographie 1843. Alte und neue Kinderlieder, mit Bildern und Singweisen 1852. Kreuzzüge (vermischte Aufsätze) 1. Theil 1840. 2. Theil 1864. **Palmer.**

Realgymnasium. Das Realgymnasium hat noch keine Geschichte wie das Gymnasium oder auch die Realschule hinter sich, vielmehr an beiden seine Voraussetzung. Es nimmt von jenem das Lateinische, von dieser die Pflege der Mathematik und Naturwissenschaften in sich auf. Die Geschichte des Gymnasiums in seinem Kampfe mit den Forderungen, die unser modernes Zeitbewußtsein an dasselbe stellte, und die Geschichte der Realschule, die im Dienste der modernen Cultur der hergebrachten Erziehungsweise den Krieg erklärte, ist auch die Geschichte des Realgymnasiums. Es hat eine Mittelstellung zwischen beiden. Mit seiner einen Hauptwurzel liegt es in dem classischen Boden, den die Gymnasien seit Jahrhunderten bebauen, mit seiner andern aber berührt es die Wissenschaften, aus denen die Realschule ihre Nahrung holt.

Alle jene Gymnasien, die in ihrem Bestreben, den Forderungen des neuen Zeitgeistes nachzugeben, sich durch Aufnahme der Mathematik und Naturwissenschaften reformirten, — das Gymnasium Feuerleins in Nürnberg, jenes Weimarer Gymnasium, das seine Schüler in geometrischen und mechanischen Operationen, in Civil- und Militärbaukunst auszubilden bestrebte (s. d. Art. Realschule), jene 38 unter den russischen Gymnasien, die im J. 1852 das Griechische aus ihrem Lehrplan strichen*), um realistische Fächer aufzunehmen, — alle diese Anstalten können der Sache nach als die Anfänge derjenigen gelten, welche mit dem Namen Realgymnasien zu belegen sind; aber ein wirklicher Ausdruck dafür sind sie nicht.

Je schroffer der Gegensatz wurde, in den sich zuweilen die Realschulen durch ihr Anschmiegen an die Forderungen, welche das praktische Leben, häufig auch ein durch politische Revolutionen zum Anspruch an die wissenschaftlichen Genüsse und Vorrechte der Gebildeten aufgereiztes Volk an die Schule stellt, gegen die humanistischen Lehranstalten setzten, desto versöhnender will das Realgymnasium wirken. In voller Anerkennung der geistigen Schätze, die unserer modernen Cultur zu Grunde liegen, will es dieselbe in wissenschaftlicher Weise für die Erziehung des nachwachsenden Geschlechts verwenden, andererseits aber sich den Zugang zu den Quellen der Bildung nicht verschließen lassen, aus dem die früheren Jahrhunderte geschöpft haben. Je mehr es daher als ein Bedürfnis anerkannt wird, daß in dem Bewußtsein der Gebildeten die Ideen der modernen Wissenschaften in Einklang kommen mit den Ueberlieferungen früherer Jahrhunderte, desto günstiger wird die Stimmung für Realgymnasien sich gestalten.

Zum erstenmale kommt unseres Wissens der Name eines Realgymnasiums in der officiellen Sprache vor für die unter dem Einfluß des Bürgermeisters von Bärensprung 1828 und 29 neu gestaltete Cöllnische Schulanstalt in Berlin, welcher der Name des

*) Zur Geschichte und Statistik der Gelehrten- und Schulanstalten des kaiserl. russ. Ministeriums der Volksaufklärung S. 89.

Cöllnischen Realgymnasiums verliehen wurde. War es dort die Absicht, eine Anstalt ins Leben zu rufen, in welcher die alten Sprachen nicht einzig und allein zur Fundamentalbildung der Schüler dienen, sondern Mathematik, Naturwissenschaft und neuere Sprachen mehr in den Vordergrund treten sollten, als sonst auf Gymnasien geschah, so war nicht bloß der Name von mustergültiger Bedeutung, sondern auch der zu Grund liegende Gedanke ist derjenige, der das Realgymnasium erzeugen muß.

Daß aber dieser Gedanke wirklich fruchtbar sich entwickelt, ein organisches Zusammenwachsen der zwei Principien der Erziehung, des humanistischen und realistischen, hervorgebracht hätte, können wir in der ferneren Geschichte dieses Gymnasiums nicht finden. Vielmehr führte die Unterscheidung zwischen solchen Schülern, die das Griechische erlernten, und solchen, die es nicht erlernten, bald zu einer Theilung der ganzen Anstalt in zwei Abtheilungen, deren erste im J. 1839 hinsichtlich der Maturitätsprüfung die Rechte eines Gymnasiums, die zweite im J. 1860 die Rechte einer Realschule 1. Ordnung erhielt. Es sind somit eigentlich zwei Anstalten geworden, die nur durch die äußere Klammer der gemeinschaftlichen Direction als einheitliches Ganzes zusammengehalten werden, und es gilt somit auch in Bezug auf das Cöllnische Realgymnasium, was weiter unten über den Unterschied des Realgymnasiums von den Realschulen 1. Ordnung in Preußen bemerkt wird.

Immerhin ist es bemerkenswerth, daß diese Anstalt nun seit bald 40 Jahren diesen Namen führt und so nicht bloß den Keim, sondern auch den Sporn zu Gründung jener Anstalten in sich trägt, die ein planmäßiges Ineinanderarbeiten jener zwei Principien sich zur Aufgabe setzen. Dieser Keim und dieser Sporn liegt aber allerdings nicht bloß in dieser vereinzelten Erscheinung, sondern in dem ganzen System des preußischen Realschulwesens, in dem Geiste, der die Organisation desselben vom J. 1859 dictirt hat. Wenn von den zwei Principien, die der Artikel Realschule als die zwei constituirenden Factoren derselben anführt, die Vervollkommnung der naturwissenschaftlichen Studien und die Bedürfnisse des praktischen Lebens, jedenfalls anfänglich der letztere der überwiegende war, so sehr, daß die Realschulen nicht anders als unsere heutigen Fortbildungsschulen ein Conglomerat verschiedener Fachschulen zu werden drohten, so knüpft der Artikel Realgymnasium an diejenigen Bestrebungen an, welche die Schulen aus dem unfruchtbaren, für humane Bildung äußerst mageren Felde des praktisch Brauchbaren, aus der harten Herrschaft des kalten Nützlichkeitsprincips zu dem idealen Zweck der Menschenerziehung zurückzuführen beabsichtigten.

Und hier läßt sich nicht verkennen, wie nachhaltig die Regierungen dieses Streben unterstützten gegenüber von den Gemeinden, die in den neuerrichteten Schulen vor allem die Forderungen des praktischen Lebens erfüllt sehen wollten. Insbesondere machte sich die preußische Regierung den Grundsatz Friedrichs des Großen zu eigen, der trotz aller Anerkennung der Leistungen Heckers, trotz des Titels einer Königlichen Realschule, den er der Anstalt desselben verlieh, doch das Lateinische als Bildungsmittel auch für den Bürgerstand nicht vermissen wollte, indem sie vor allem darauf bedacht war, „daß die unwissenschaftliche Praxis des Nützlichkeitsprincips den Charakter einer höheren Bildungsanstalt für die Realschulen nicht aufhebe.“

Sie wurden als wissenschaftliche Institute anerkannt, namentlich nachdem Spillekes Schöpfung sich so glänzend bewährt hatte, und die Regierung säumte nicht, die Schüler derselben theilnehmen zu lassen an den Wohlthaten, die durch höher getriebene Bildung in Preußen verdient zu werden pflegen. Da sie jedoch die Ertheilung dieser Wohlthaten vom Nachweise gewißer Kenntnisse im Lateinischen abhängig machte, nahm sie Front gegen die Reihe der Kämpfer, die gerade diese Sprache aus der Realschule verbannt wissen wollten. Sie zwang dadurch die Schulbehörden, das Latein wenigstens als facultatives Fach in den Lehrplan aufzunehmen. Obwohl nun natürlich nicht alle, welche den Verzicht auf das Lateinische der Realschule zumutheten, auch auf den wissenschaftlichen Charakter derselben und auf ihre Einreihung unter diejenigen An-

stalten, die eine wirklich humane Bildung zu erzielen bestimmt sind, verzichten wollten, so läßt sich doch nicht läugnen, daß durch die Beibehaltung gerade dieser Sprache, gegen deren Gebrauch in der Schule das brutale Geschrei Halbgebildeter vornehmlich sich erhob, die preußische Regierung die Realschulen der Stellung entgegenführte, die sie ihnen in der Organisation von 1859 factisch ertheilte. Hier wurde das Lateinische ein obligates Fach für alle Realschulen 1. Ordnung. Sie waren hiemit als wissenschaftliche Anstalten vom Staate anerkannt.

Ob die preußische Regierung hiemit das Rechte getroffen hat? Diese Frage wird von vielen Realschulmännern verneint. Das Lateinische sei ein nicht aus dem innern Organismus der Schulen herausgewachsenes, sondern künstlich von außen her unter der Wucht der staatlichen Einrichtungen Preußens in dieselben hineingetragenes Unterrichtsfach. Es sei ein beschwerender Ballast, der die wissenschaftliche Ausbildung der Schüler eher hemme, als fördere. Das preußische Volk urtheilt anders. Im J. 1859 gab es 27 Realschulen 1. Ordnung, im J. 1863 waren es 47; im J. 1866 war die Zahl auf 56 gestiegen. Bedenkt man dabei, daß im Normalplan das Lateinische in

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.	
mit	8	6	6	5	4	3	Wochenstunden

bedacht ist, so sollte, selbst wenn auch da und dort Dispensationen von dem Normalgang vorkommen mögen, jedenfalls nicht mehr der Satz ausgesprochen werden, den man in Süddeutschland noch immer und immer zu hören bekommt, daß eine philologische Ausbildung im Lateinischen und die realistische Ausbildung in Mathematik und Naturwissenschaften in Gegensatz zu einander treten und einander alteriren. Der norddeutsche Realschüler steht an Kenntnissen in Mathematik und Naturwissenschaften, in der Gewandtheit, diese Kenntnisse zu verwerthen in Wort und selbständiger Arbeit, nicht nur dem süddeutschen nicht nach, sondern übertrifft ihn in dem Maße, als er seine Schulbildung über das 16. Jahr hinaus ausdehnt, in welchem die süddeutschen Anstalten ihre Schüler abzugeben pflegen. Daneben aber hat er seine Kenntnisse im Lateinischen noch voraus. Ob, ohne die realistische Ausbildung zu beeinträchtigen, das Lateinische nicht für diese norddeutschen Anstalten noch fruchtbarer gemacht werden könnte, ist eine andere Frage, und aus dem Folgenden wird erhellen, daß gerade hierin ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal derselben gegenüber dem Realgymnasium liegen wird.

War schon früher diese neue Ordnung Preußens mustergültig auch für die übrigen norddeutschen Staaten, namentlich für Sachsen, so wird dieses nach den neuesten politischen Ereignissen noch viel mehr der Fall sein. Und wir können uns daher der weiteren Rücksichtnahme auf diese entschlagen.

In den süddeutschen Staaten, sowie in Oesterreich nahm die Entwicklung einen anderen Gang *). Hier wurde das Lateinische zwar anfänglich auch noch als ein facultatives Fach der Realschule betrachtet, aber es war dies nur ein Uebergangsstadium dazu, es gänzlich aus dem Lectionsplan zu streichen. Die geringen Erfolge dieses Unterrichts waren wohl die nächste Ursache davon. Bei der kleinen Stundenzahl, mit der es von Anfang an bedacht war (ca. 4 Wochenstunden), mußte es unter der überwuchernden Bedeutung, welche bald die modernen Sprachen, die Mathematik und Naturwissenschaften, das Zeichnen erhielten, erstickt werden, zumal in diesen Ländern den Regierungen keine Gelegenheit geboten war, mit der Aussicht auf Staatsbeneficien zu locken, und der starke Zudrang von Schülern in diese Anstalten ein äußeres Bedürfnis darnach nicht fühlbar machte. Vielmehr muß diesen Anstalten nachgerühmt werden, daß sie unter dem Einfluß der so rasch fortschreitenden und unsere ganze Zeitrichtung mitbestimmenden Entwicklung der Naturwissenschaften selbst auch immer inten-

*) Vgl. d. Art. Oesterreich (Bd. V), nach welchem sich dort in neuester Zeit eine andere Wendung vorzubereiten scheint, z. B. S. 506, 518. D. Red.

fiver die wissenschaftliche Ausbildung ihrer Schüler im Auge behielten und verfolgten, ohne deshalb ihrer nächsten, äußeren Aufgabe, den Angehörigen des höheren Bürgerstandes für ihren Beruf die geeignete Vorbildung zu geben, untreu zu werden.

Jedenfalls gilt dieses Urtheil von den Realanstalten Württembergs. Wenn daher im Schoße der leitenden Oberschulbehörde dieses Landes der Gedanke eines Realgymnasiums, das sich wesentlich auch von den preußischen Realschulen 1. Ordnung unterscheidet, Wurzel gefaßt hat und, wenn nicht alles täuscht, binnen kurzem seiner Verwirklichung entgegengeführt werden soll, so findet dies seine Erklärung noch in verschiedenen anderen Umständen, die gerade in diesem Lande vorkommen.

Während sämmtliche Realanstalten des Landes das Lateinische entbehren, bildet andererseits das Griechische nicht für sämmtliche Universitätscandidaten die Bedingung zum Eintritt in das Universitätsstudium (s. d. Art. Gymnasium). Es giebt somit innerhalb der Landesgymnasien eine Anzahl Schüler, für welche das Erlernen nur der lateinischen Sprache bis zu dem Grade, mit dem sie das Reifezeugnis für die Universität erlangen können, vorgeschrieben und dagegen ein erweiterter Unterricht in Mathematik und anderen realistischen Wissenschaften während der Zeit, in der die andern Gymnasiasten im Griechischen unterrichtet werden, angeordnet ist. Sie sind somit als wirkliche Gymnasiasten zu betrachten, sofern sie ja zum Universitätsstudium übergehen, und genießen daneben einen ausgiebigeren realistischen Unterricht. Als Lateiner unterscheiden sie sich von den Realschülern in Süddeutschland, als Universitätscandidaten stehen sie im Gegensatze zu den Realschülern Preußens.

Man kann der preußischen Regierung alle Gerechtigkeit widerfahren lassen, indem man anerkennt, daß sie die Realschulen in coordinirten Rang mit den Gymnasien zu erheben suchte; daß sie die in die Realschulen eingedrungenen, aus technischen, ja fast handwerksmäßigen Bedürfnissen stammenden Uebungen und Unterrichtspensen aus den Realschulen entfernte, und nicht bloß hinsichtlich der Methode, sondern auch mit Rücksicht auf den Inhalt der zu lehrenden Fächer und durch Sorge für genügende wissenschaftliche Vorbildung der Lehrer das Ziel einer humanen, den Knaben und Jüngling allseitig durchdringenden Bildung für die Realschulen im Auge behielt, daß sie insbesondere diesem Streben Ausdruck verlieh durch die Aufnahme des Lateinischen in die Realschulen 1. Ordnung, und zwar in einer ausgiebigen Anzahl von Wochenstunden; aber den letzten Schritt, der zu einer vollen Anerkennung der realistischen Wissenschaften nothwendig ist, hat sie nicht gethan, der Realschüler darf zu keinem Facultätsstudium übergehen. Dieses Recht vindicirt sie den Gymnasien als ein unveräußerliches Merkmal, während die Realschulen nur die allgemeine wissenschaftliche Vorbereitung zu denjenigen Berufsarten gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Mag sie daher die letztern jenen äußerlich gleichzustellen noch so sehr bemüht sein, sie hat dem wissenschaftlichen Ziele, das die Realschulen verfolgen sollen, hiemit die Blütenkrone und den Fruchtboden ausgebrochen. Der Saft geht dann nothwendig in die Blätter.

Es ist hier nicht der Ort, die Bedeutung der Naturwissenschaften gegenüber den Facultätswissenschaften hervorzuheben, es soll nur die Thatsache angeführt werden, daß die württembergische Regierung hierin bereits einen Schritt weiter gegangen ist. Die Landesuniversität erhielt eine besondere naturwissenschaftliche Facultät und das Polytechnikum wurde als der Landesuniversität coordinirte Anstalt anerkannt; es liegt daher in der Consequenz dieses Vorgangs, daß solche Anerkennung der realistischen Wissenschaften auch durch die dem Gymnasium entsprechende Organisation der zu diesen hohen Schulen führenden Mittelanstalten ihren Ausdruck findet.

Wie nothwendig es aber ist, daß die Realschule nicht bloß äußerlich durch Ertheilung von gewißen Rechten dem Gymnasium gleichgestellt werde, sondern auch durch Verfolgung derselben wissenschaftlichen Ziele, das zeigen die Zahlen über die Frequenz der obersten Classen in den 47 preußischen Realschulen 1. Ordnung vom J. 1863.

Während nach Wiese (Das höhere Schulwesen in Preußen S. 449) 1789 Schüler die Secunda besuchten, waren in I nur noch 581. Von VI bis III nimmt die Zahl der Schüler zu und erreicht in dieser die Summe von 3536; von Tertia auf Secunda sinkt sie auf die Hälfte; von II auf I auf ein Drittheil der letztern, während auf den 144 Gymnasien in I ⅔ von der Zahl in II übrig geblieben sind. Es wird anzunehmen sein, daß der größte Theil jener 1200 Secundaner deshalb die Realschule verließ, weil er die mit dem Besuch der Secunda verbundenen Vorrechte nun gewonnen hatte. Da aber eine Schule, die eine wissenschaftliche Ausbildung anstrebt, gerade in den obersten Classen diese ihre Aufgabe am nachhaltigsten für die Schüler entfalten kann, nicht bloß weil diese mit fortschreitendem Alter dafür empfänglicher und reifer werden, sondern auch weil die Unterrichtsfächer selbst in ihrer wissenschaftlichen Abrundung immer mehr hervortreten und die in ihnen enthaltenen Bildungselemente immer reiner zu Tage bringen, so können wir die preußischen Realschulen noch nicht als die Musteranstalten, in denen die realistischen Wissenschaften ihre adäquate Pflege erhalten, ansehen. Es muß für sie in weiterer Verfolgung der Grundsätze, die auch in den preußischen Realschulen zur Verwirklichung kommen, eine Anstalt verlangt werden, die auch die Männer der Wissenschaft erziehen, die, selbst die Blüte des Realschulwesens, die künftigen Lehrer desselben erziehen darf. Es reicht nicht aus, gebildete Industrielle zu erzielen; lange genug waren die Mathematik und die Naturwissenschaften die milchgebenden Kühe der Industrie, sie verdienen durch ihren Gehalt, durch ihre die Plane Gottes verrathenden und schon darum ethisch wirkenden Anschauungen, eine Stätte zu finden, auf der sie ihren Beruf, theilzunehmen an der Weiterbildung der Menschheit, um ihrer selbst willen entfalten dürfen. Soll die Emancipation der Realschule von den beengenden Schranken, in welche die praktischen Bedürfnisse des Lebens sie hineintreiben möchten, eine vollständige sein, soll sie den ethischen Zweck aller humanen Erziehung in Wahrheit durchführen, so darf ihren Schülern der Zugang zur Universität, der Zugang zu den Facultätsstudien nicht verschlossen werden.

Dadurch aber wird das Realgymnasium in der That zu einem Gymnasium (s. d. Art. Gymn.). Es sei daher gestattet, in diesem Werke die Grundzüge desselben niederzulegen, selbst auf die Gefahr hin, daß die Bemühungen, es in dieser Weise zu verwirklichen, nichts als ein großartiger Versuch bleiben sollten, unser humanistisches und realistisches Schulwesen nach den Forderungen unserer modernen Cultur und Wissenschaft zu reformiren.

Damit das Realgymnasium wirklich ein Gymnasium sei, darf das Lateinische nicht fehlen. Der größte Theil unserer Cultur schließt sich an diese Sprache an, ganz abgesehen davon, daß sie in vielhundertjähriger Erprobung vor allen andern Schulpensen die Palme davontrug und, obwohl geschichtlich ausgestorben, als Schulsprache und Schulbildungsmittel neu auflebte. Wir entschlagen uns daher aller Einwendungen, die gegen ihren Eintritt in die realistischen Schulen erhoben worden sind, einfach durch den Hinweis auf die norddeutschen Anstalten, durch die constatirt ist, daß Humanismus und Realismus keinen unversöhnlichen Gegensatz bilden. Das Lateinische muß vielmehr das grundlegende Fach des Realgymnasiums sein. Hiemit sind alle jene Anstalten aus unserem Rahmen ausgeschlossen, welche diese Sprache nur in facultativer Weise, oder wenn in obligater, nur mit ein paar Wochenstunden beginnen, oder auch unter dem alterirenden Einfluß anderer, die Kraft des Schülers absorbirender Unterrichtsfächer in allzurasch abnehmender Stundenzahl forttreiben und daher in täglichem Kampfe mit Fehlern gegen die Formenlehre und elementarste Syntax, selbst gegen die Prosodie holpernd und hinkend ihre Schüler in die Lectüre des Nepos oder Cäsar hineintreiben. Wo die classischen Schriftsteller auf solch jämmerliche Weise zerhackt werden, da hat man kein Realgymnasium vor sich, sondern höchstens eine Realschule, die es in ihrem Interesse, oder vielmehr im Interesse eines Zugeständnisses an die öffentliche Meinnng findet, ihren Schülern auch eine kleine lateinische Aussteuer mit ins Leben zu geben.

Das Realgymnasium muß mit der Aufnahme des Schülers im 9. Lebensjahre das Latein beginnen und einige Jahre als den alle anderen Fächer beherrschenden Unterrichtsgegenstand betreiben, damit in den Jahren, in denen der Knabe sich mehr receptiv als spontan zeigt, der mechanische Theil der Spracherlernung, der Wortvorrath, die Formenlehre, die Elementarsyntax demselben zu eigen werde; in den unteren und mittleren Classen des Gymnasiums entscheidet das Latein ausschließlich, jedenfalls ganz vorherrschend über das Vorrücken des Schülers.*)

Wenn nun aber das humanistische Gymnasium seine Schüler mit dem 12. Lebensjahre in das Griechische einführt und mittelst der andern Hauptsprache des Alterthums die Ergänzung der classisch-philologischen Ausbildung anbahnt, so wendet das Realgymnasium, das seinen Blick auf den wissenschaftlichen Abbau der modernen Cultur gerichtet hält, sein Auge dem Französischen zu.

Streiten wir nicht darüber, ob die griechische oder die französische Sprache mehr bildende Elemente enthält, es ist ein Gebot der Nothwendigkeit, daß das Griechische keinen Eingang im Realgymnasium finde. Möchten auch hervorragende Talente im Stande sein, all den Lernstoff zu bewältigen, die große Menge unseres Geschlechts, auf welche eine Schulanstalt angewiesen ist, könnte das Uebermaß nicht ertragen.

Während aber im humanistischen Gymnasium durch Aufnahme des Griechischen der geschichtliche Unterbau für die lateinische Sprache hergestellt, und durch Entfaltung der reicher entwickelten Formen im griechischen Satzbau und später durch Einführung in die vielseitige, alle Gebiete des menschlichen Denkens und Schaffens umfassende Literatur von Hellas der philologische Horizont erweitert und die ganze Fruchtbarkeit der classischen Bildung erst entfaltet wird, so muß doch auch das Französische als Ergänzung des Lateinischen aufgefaßt werden. Es ist der geschichtliche Weiterbau desselben; es ist der römische Sprachgeist, der in den scharfen, fast geometrischen Linien dieses französischen Sprachgebäudes zu einer neuen Entfaltung gekommen ist. Wie auf einer Brücke wird der Realgymnasiast mittelst des Französischen aus dem Tempel der ausgestorbenen Römersprache hereingeführt in das bewegte Treiben unseres heutigen Culturlebens, dessen Geistesgehalt ihn bilden soll. Mag ihm auch die Reichhaltigkeit der griechischen Sprachformen verborgen bleiben, vieles ersetzt ihm die französische Sprache durch die Schärfe ihres Zuschnitts, die an feinen, den Geschmack bildenden Wendungen wetteifert mit der antiken Genossin. Es ist wahr, dem Realgymnasiasten bleiben die ideale Sprache Platos, die kindlichen Vorstellungen Herodots, die naturwahren Verse Homers verschlossen, aber ist das Griechische der Ausdruck idealer Anschauungen, so ist das Französische die Sprache der mathematischen Wahrheit. Das Eindringen aber in diese zwei Sprachen, Latein und Französisch, wird hinsichtlich der Muttersprache für den Realgymnasiasten dieselbe Bedeutung haben, welche auch geschichtlich der Einfluß jener zwei Cultursprachen auf die Entwicklung unserer deutschen Sprache gehabt hat. So viel auch ihr ureigener, von Natur ihr innewohnender, von Fülle und Gesundheit strotzender Trieb dazu beigetragen hat, in Männern wie Luther sie zu bilden und zu entwickeln, so läßt sich doch nicht verkennen, welch gewaltigen Einfluß die französische Sprache auf sie hatte. Aus der Schwerfälligkeit jener Jahrhunderte, in denen die lateinische Sprache als Weltherrscherin auch die unsere gezwungen hatte, ihre schlepptragende Magd zu sein, raffte sie sich mit Hülfe ihrer transrhenanischen Schwester auf zu der Leichtigkeit, die ihr die Heroen unseres goldenen Zeitalters gegeben haben. Mag immerhin das Griechische das zweite Auge des humanistischen Gymnasiums heißen, das Französische ist dann der Mund des Lateinischen, und eine fremde Sprache

*) Wir folgen im Nachstehenden der süddeutschen Terminologie in der Gymnasialsprache; der Schüler, 8 Jahre alt, tritt in die erste Classe ein und absolvirt jährlich eine Classe, so daß er 18 Jahre alt in der 10. Classe das Gymnasium absolvirt. Die I.—III. Classe heißt Unter-, die IV.—VI. Mittel-, und die VII.—X. Classe Obergymnasium.

sprechen lernen, heißt einen neuen Menschen anziehen. Wenn das Realgymnasium seine Schüler vom 12. Jahre bis zum 18. im Französischen so weit fördert, daß sie dasselbe, allerdings nicht mit der Fertigkeit eines gereisten und routinirten Geschäftsmannes, aber mit gewecktem sprachlichem Verständnis, zu sprechen vermögen, so wird sich doch noch darüber streiten lassen, ob der Realgymnasiast an philologischer Durchbildung so weit hinter dem Zögling des humanistischen zurücksteht, daß er den Namen eines Gymnasiasten gar nicht verdiene.

Fügen wir hinzu, daß das Realgymnasium in seinen vier oberen Classen das Englische als dritte fremde Sprache in sich aufnimmt, so sind die philologischen Fächer desselben erschöpft.

Der Schüler wird eingeführt im Lateinischen in Livius und Cicero, Virgil und Horaz und wo möglich durch das Lesen der Germania in Tacitus. Er wird heimisch in der französischen Literatur. Er lernt die Sprache von Shakespeare und Macaulay verstehen. Es läßt sich nicht verkennen, daß durch einen solchen sprachlichen Unterricht ebensosehr die Kraft des Geistes, wie sie sich äußert in der Schärfe der Darstellungsformen und in der Gewandtheit im Ausdruck, als der Schwung der Phantasie, die Reinheit des Geschmacks und die Energie des Charakters sich bilden muß an jenen mustergültigen Autoren alter und neuer Zeit. Es wird dadurch der Realgymnasiast hineingestellt in den Wettkampf, welchen die drei Völker, das deutsche, französische und englische, als Bannerträger der modernen Civilisation mit einander führen um die erhabensten Güter der Menschheit, und tausendfach sind die Veranlassungen, die vor der Gefahr ihn schützen, als Mann das zu vergessen, was er als Jüngling gelernt hat. Zu diesem Zweck wird in den 3 untern Classen das Lateinische mit je 12—15, in den 3 mittleren mit 10, das Französische mit 6, in den 4 oberen das Lateinische mit c. 6, das Französische mit 4 und 3 und das Englische mit 3 Wochenstunden auszustatten sein. Im unteren und mittleren Gymnasium wird dem Componiren, dem Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische und ins Französische, eine gleich hohe Bedeutung und Uebungszeit zugetheilt, wie dem Exponiren, um dem Schüler von Anfang an die sprachlichen Formen und die Regeln der Grammatik durch Uebung recht geläufig zu machen. Dagegen wird in den oberen und obersten Abtheilungen die Lectüre des fremden Schriftstellers vorherrschen, und für das Französische und Englische wird der mündliche Ausdruck in der fremden Sprache theilweise an die Stelle der Composition zu treten haben.

Zeigt sich aber schon auf dem philologischen Gebiete am Gipfel der Anstalt ihr Charakter als Realgymnasium, so tritt dieser noch viel mehr dadurch zu Tage, daß gerade diese oberen Classen es sind, in denen die Mathematik und Naturwissenschaften zu ihrer Bedeutung gelangen. Von der 6. Classe an tritt die Mathematik mit 6, 8, ein Jahr lang, in dem die darstellende Geometrie sich in den Vordergrund drängt, sogar mit 10 Wochenstunden auf, während die Naturgeschichte in der 6. und 7. (III der preußischen Gymn.) mit 2 oder 3, Physik und Mechanik und die Naturwissenschaften, namentlich Mineralogie und Geognosie mit Geologie, sowie Chemie in den oberen Classen mit 4 Wochenstunden bedacht sind. Daß Geschichte und Geographie, Deutsch und Religion dabei nicht vergessen sind, versteht sich von selbst. Nehmen wir hiezu, daß von der 4. Classe an (der preußischen V) das Zeichnen mit c. 4 Stunden den Schüler bis zu seinem Austritt begleitet, so werden alle Fächer genannt sein, in welchen das Realgymnasium seine Schüler auszubilden verspricht.

Hinsichtlich der Mathematik und Naturwissenschaften soll das Realgymnasium ungefähr das gleiche Ziel erreichen, das den preußischen Realschulen 1. Ordnung gesteckt ist.

Gegenüber aber den vielfachen Vorurtheilen und Zweifeln, mit denen die Einführung dieser exacten Wissenschaften in die Räume und Zwecke eines Gymnasiums noch zu kämpfen hat, sei es gestattet, auf die wunderbare Fülle von Lebenskeimen, auf den stärkenden und reinigenden, sittlich belebenden und den Charakter bildenden Einfluß

jener Wissenschaften hinzudeuten, um damit den Beweis zu liefern, daß die Zwecke, welche das Realgymnasium zu erreichen sucht, wirkliche Gymnasialzwecke sind, daß durch ihre richtige Ausbeutung auf der Grundlage einer wahrhaft humanen, alle Vermögen des Knaben und Jünglings gleichmäßig zur Entwicklung bringenden, den ganzen Menschen veredelnden Bildung der junge Mann in den Stand gesetzt werden kann, mit geübter Kraft, freiem Auge, sittlichem Eifer seine eigentliche technische, künstlerische oder wissenschaftliche Berufsbildung auf der Universität oder im Polytechnikum zu betreiben.

Vor allem ist es die Mathematik, die den 13jährigen Knaben, nachdem er die Elemente der Arithmetik sich zu eigen gemacht hat, in ihre Zucht nimmt. Sie faßt ihn mit der Unwiderstehlichkeit ihrer Schrauben, indem sie gleicher Weise an seine Denk- und Willenskraft appellirt, und reißt durch die Folgerichtigkeit ihres Systems jeden normal organisirten Knaben mit sich fort, ohne daß ein ausgesprochenes Talent dafür in ihm vorausgesetzt wird. Sie weckt, wie keine andere Wissenschaft, die Spontaneität, die Lust und Kraft, einen gegebenen Stoff mit eigenen Mitteln zu bewältigen; denn jede Erkenntnis ist hier in eminentem Sinne eine That und jeder Satz enthält den Keim zur Aufgabe und den Sporn zu ihrer Lösung. Wenn aber jedes humanistische Gymnasium, um des formal bildenden Einflusses dieser Disciplinen willen die Algebra und Geometrie, meist auch Trigonometrie und Stereometrie, nicht vernachläßigen zu dürfen glaubt, so haben diese Disciplinen im Realgymnasium, so groß auch ihre Bedeutung für sich selbst ist und so nachhaltig auch die Uebungen der Schüler in diesem Gebiete sein müßen, doch nur vorbereitende Bedeutung. Das Realgymnasium will mehr, es will die Natur als den Ausdruck mathematischer Gesetze vor der Anschauung der Schüler entfalten und dadurch die Einheit des Ganzen in der Vielheit der Erscheinungen zur Anschauung bringen. Sobald die Stereometrie in die Lehre von den Körpern eingeführt hat, tritt die mathematische Geographie auf der einen Seite und die Mineralogie mit Krystallographie auf der anderen Seite als gleichzeitiges Lehrfach auf, und die Mathematik ist es, die den Schüler befähigt, sich nicht in der Reichhaltigkeit der einzelnen Formen und Erscheinungen zu verirren, sondern alles auf Ein Centrum zu beziehen. Denn beides, die Riesenkräfte, die die Bewegungen im sternbesäten Himmel hervorbringen, und die zwerghaften Gewalten, die in der Erde Schoß den Krystall weben, gehorchen der mathematischen Formel. — Die Mathematik übt Phantasie und Anschauung, wenn sie aus der angeschriebenen Formel den Gang der Curve oder die Natur des Körpers (in der analytischen Geometrie) herausliest, oder die Formen der Körper, — in der darstellenden Geometrie in den verschiedensten Lagen graphisch verbildlicht. Sie erreicht endlich in der Differential- und Integralrechnung jenen Boden, auf welchem, als dem äußersten Gebiete unserer Vorstellungskraft, das Reich des Unendlichen, des unendlich Großen und Kleinen als alles beherrschende Macht hereinragt in die Welt der endlichen Größe, wo die Philosophie aus der transcendenten Welt der realsten aller Wissenschaften, der Mathematik, die Hand reicht und die Metaphysik als deren Fortsetzung erscheint. Die Natur aber, welche Botanik und Zoologie sowie die Mineralogie als eine gegebene beschreiben, Physik und Chemie nach ihren Bestandtheilen und Gesetzen aufschließen, ist keine todte. Die Geologie stellt sie in den Proceß des Werdens als eines stetigen Vervollkommnungsprocesses; ihr Rahmen umspannt Jahrtausende und den kleinsten wie den größten Kräften, die sich als gleich unwiderstehlich, jene durch ihre Allmähligkeit, diese durch das Aufbieten aller Gewalt in einem einzelnen Augenblick, als gleich gesetzmäßig erweisen, hat sie Rechnung zu tragen. Sie ist der inhaltsreiche Commentar zu jenem Worte: Der Mensch sei die Krone der Schöpfung, und zeigt, durch wie viel Entwicklungsstadien hindurch die Erde zu gehen hatte, bis sie der Schauplatz des Ruhms und der Trauer ward, die der Mensch auf ihr verbreiten sollte. Die Geologie übergiebt ihre Schüler so von selbst dem Unterricht in der Geschichte und bildet dadurch nicht

bloß den natürlichen Uebergang von den Naturwissenschaften zu den ethischen Unterrichtsfächern, sondern auch den großartigsten Untergrund, den der Historiker finden kann, wenn er die Urgeschichte der Menschheit zu zeichnen sich anschickt.

Daß aber jener Titel, der den Menschen dazu beruft, die Krone der Schöpfung zu tragen, kein leerer sei, dafür sorgen Chemie, Physik und Mechanik. Die erste macht den Schüler vertraut mit den einfachsten Bestandtheilen der Körper und den ihnen immanenten Eigenschaften und Kräften; die zweite deckt ihm die Gesetze auf, an welche die Kräfte der Natur im großen und ganzen wie im kleinen und einzelnen in ihrer Wirksamkeit gebunden sind, und die dritte entwickelt ihm die Grundsätze der Politik, nach welcher er als König der Schöpfung seine Herrschaft über die Natur zu führen hat.

Nimmt man hinzu, daß der Schüler von seinem 10. bis 15. Lebensjahre im Zeichnen Auge und Hand übt, den inneren Anschauungen ein gehorsames Werkzeug zu sein und den Geschmack nach den Gesetzen der Schönheit zu bilden, so dürfte kaum eine Fähigkeit in den Menschen gelegt sein, deren sich das Realgymnasium nicht bemächtigte, um sie durch Uebungen an den erhabensten Stoffen auszubilden und zu vervollkommnen. *)

Eine Anstalt aber, die so allseitige Ziele verfolgt, sollte nicht in ganz hervorragender Weise die Aufgabe eines Gymnasiums erfüllen? Sie bereitet den wissenschaftlichen Grund, auf dem der künftige, auf der Höhe seiner Zeit stehende Techniker und Künstler, der Staatsbeamte, dessen Wirkungskreis immer mehr in die industriellen und mercantilen Verhältnisse unseres Jahrhunderts verflochten wird, der künftige Forst- und Landwirth, der Lehrer der Realschule, der Mediciner ihre berufliche Fachwissenschaft am allernaturgemäßesten aufbauen. **) Je energischer ein solcher Unterricht die

*) Hinsichtlich des den verschiedenen Hauptfächern inwohnenden Bildungsstoffs erinnern wir namentlich an den Artikel Bildung Bd. I. D. Red.

**) Für den Mediciner wäre nach unserer Ansicht die Verzichtleistung auf das Griechische, welche die Wahl des Realgymnasiums in sich schlöße, am bedenklichsten, die volle classische Bildung am wenigsten zu entbehren. Auch sind die gebildetsten Männer dieser Wissenschaft darin einig, daß die Vorbereitung auf ihren Beruf ohne vollständige Gymnasialbildung ebenso mangelhaft sei, wie ohne gründliche mathematisch-naturwissenschaftliche Studien. Die letztern nehmen aber allerdings dann noch einige akademische Semester in Anspruch. Wir haben uns übrigens um der großen praktischen Bedeutung dieser Frage willen erlaubt, uns an denjenigen Gelehrten zu wenden, der unter den jetzt Lebenden die erste Auctorität in diesem Fache ist, an Herrn Professor R. Virchow in Berlin, der denn auch die Güte hatte, sich in folgender Weise über den Gegenstand auszusprechen:

„Die gesammte Medicin basirt auf der altgriechischen Literatur. Keine andere Wissenschaft ist in einer gleich zwingenden Weise auf eine alte Sprache hingewiesen. Das römische Alterthum hat uns fast nichts geleistet, und wenn das Lateinische nicht die Sprache des gelehrten Mittelalters bis zum Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts gewesen wäre, so würde ein technisches Bedürfnis, die lateinische Sprache zu kennen, gar nicht vorhanden sein. Die Vorstellungen des griechischen Alterthums sind so sehr in Blut und Saft aller späteren medicinischen Literatur übergegangen, daß sogar die populären Traditionen der meisten Culturvölker aus dieser Quelle hervorgegangen sind. Man kann dreist sagen, daß noch jetzt die Mehrzahl der Aerzte und der Völker galenisch denken.

„Wollte man nun einwenden, daß alle griechischen Werke frühzeitig ins Lateinische übertragen sind, so bemerke ich, daß diese Uebersetzungen niemals ein zuverläßiges Urtheil über Sinn und Inhalt der griechischen Texte gewähren. Jahrhunderte waren verstrichen, bevor die Uebersetzungen gemacht wurden, und die Uebersetzer verstanden das, was sie übertrugen, oft herzlich schlecht. Für eine wissenschaftliche Untersuchung ist es daher unumgänglich, den Urtext zu vergleichen.

„Man wird aber vielleicht sagen, das sei für den Gelehrten, aber nicht für den Praktiker, den einfachen Arzt. Wenn nur jeder im Beginn seiner Laufbahn wüßte, ob er das eine oder das andere werden will! Bis jetzt hat man es vorgezogen, jedem die Möglichkeit des Ganzen zu sichern und nur eine Classe der medicinischen Erziehung zu geben. Ich würde es beklagen,

Organe des Denkens und Wollens erfaßt, je nachhaltiger das leibliche und geistige Auge für die Formen des Schönen gebildet wird, und je ernstlicher sich die Anstalt angelegen sein läßt, durch die philologisch-historische Seite des Unterrichts das menschlich Große den Schülern vorzuführen, desto sicherer wird Hand in Hand mit der Erweiterung der Kenntnisse auch die innere Neugestaltung des Menschen vor sich gehen, desto sicherer und nachhaltiger wird sich die Anstalt hinsichtlich der Charakterbildung der Schüler bewähren.

Sind in dem Vorhergehenden die Fächer genannt, deren Pflege die Aufgabe des Realgymnasiums sein soll, so ist kaum mehr nöthig, auch über die Methode und den Geist, in dem sie gelehrt werden sollen, noch etwas zu sagen. Je enger die Naturwissenschaften unter sich verknüpft sind, indem jede sich als die Stütze der andern erweist, desto leichter ist es, die Fäden aufzuzeigen, welche sie alle an Ein Centrum binden. Der oft gehörte Vorwurf, daß die Fülle der Naturwissenschaften sich der Absicht, sie schulmäßig zu verwenden, als unübersteigliche Masse gegenüberstelle, trifft nicht. Die Naturwissenschaften gehen erst in ihrer Anwendung auf das Leben auseinander und stellen sich erst da als ein ordnungsloses Vielerlei dar; ihrem Kern und innersten Wesen nach sind sie so einfach als die Natur selbst, und über dem Chaos der mannigfaltigen, sich gegenseitig in der Erscheinungswelt bekämpfenden Gewalten schwebt ruhig und sicher der Geist des Verständnisses. Das Realgymnasium will aber keine Chemiker von Fach, weder den Arbeiter, der das unabwaschbare Merkmal seiner Beschäftigung auf seiner Hand herumträgt, noch den Professor der Chemie, es will keinen fertigen Apotheker und keinen Maschinenbauer hervorbringen, indem es den Schülern Chemie und Mechanik vorträgt, es überläßt diese berufliche Ausbildung den Fach-, beziehungsweise den Universitätsstudien; aber es will, indem es die Gesetze aufzeigt, an deren Wirksamkeit der kommende Beruf gebunden ist, diese Gesetze zur Ausrundung jener einheitlichen Weltanschauung benützen, die den Gedanken wie den Thaten, der Erscheinung wie dem Charakter, ich möchte sagen der Stirne des Mannes den Stempel der Bildung aufprägt. Die Gesetze und die Regelmäßigkeit des Weltbaus, die göttlich großartigen Linien, nach denen derselbe construirt ist, den Schülern zur Anschauung, noch mehr zum wachsenden Verständnis zu bringen, das ist der Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Realgymnasium. Zwei Dinge sind es, die mich zur Bewunderung hinreißen, ruft Kant aus, der gestirnte Himmel über mir und das Gewissen in mir. Diese zwei Seiten des menschlichen Geistes, welche schon längst in ihrem weitesten Umfange mit den Namen der Physik und der Ethik bezeichnet sind, durch

wenn dies aufhören sollte. Man würde schwerlich Größeres erzielen. Jeder Arzt soll in seiner Art ein Gelehrter sein. Einmal in seinem Leben muß er sich im Vollgenuß aller Bildungsmittel befunden haben. Mag er nachher sehen, wie er sein Pfund anlegt. Noch jetzt ist unsere Terminologie fast durchweg griechisch; alle neue Namen, die wir machen, werden mit Vorliebe aus griechischen Wurzeln gebildet. Ist das nicht hinreichend deutlich?

„Von dem Werthe einer allgemein classischen Bildung spreche ich gar nicht; das kann jeder Sachverständige selbst beurtheilen. Daß aber gerade für den Naturforscher das classische Hellenenthum eine vorzugsweise Bedeutung hat, da in demselben fast alle Richtungen der Naturphilosophie gegeben, ja die ganze Richtung der unbefangenen Naturanschauung vorgezeichnet ist, darf ich wohl noch hervorheben. Meine Meinung ist also: Man gebe dem Mediciner die volle classische Bildung. Daneben ist für Naturwissenschaften noch immer Raum genug, wenn man sich nicht die Aufgabe stellt, auf dem Gymnasium akademische Leistungen zu schaffen."

Eine uns zugleich mitgetheilte Abhandlung über „Phymatie, Tuberculose und Granulie" (Separatabdruck aus Virchows Archiv ꝛc. Bd. XXXIV) dient zum Beweise, welchen Werth die geschichtliche Forschung auch in der Medicin für das Verständnis der wichtigsten Lehren, z. B. von der Lungenschwindsucht, hat und wie diese Forschung mit Nothwendigkeit auf die Schriften der griechischen Aerzte und deren gründliches Studium zurückführt. Vergl. den Art. Gymnasium S. 178 f. und die dortige Redactionsanmerkung. D. Red.

naturwissenschaftliche und philologische Studien auszubilden, das ist die Aufgabe des Realgymnasiums.

Aber gerade dieser Satz zeigt ja, daß auch das Realgymnasium an demselben Mangel leidet, der der Realschule schon so viel Sorgen gemacht hat, den Mangel an einem einheitlichen Centrum des Unterrichts, höre ich einwenden. Er schadet nichts, dieser Einwand, ist die Antwort darauf. Der Mensch, der Schüler und die Rücksicht auf ihn verbürgt die Einheit des Unterrichts. Auch der Mensch ist Geist und Natur und hört darum gewiß nicht auf, Monade zu sein. Die höchste Einheit in seinem Thun und Wollen hat der erreicht, dessen Natur dem Geiste folgt und dessen Geist nichts verlangt, was gegen die Natur ist. *) **Dillmann.**

Realismus, s. Humanismus und Realismus; Erziehung, verkehrte Richtungen.

Realschullehrer und Realschullehrerseminare. Gymnasien und Realschulen unterscheiden sich nicht wesentlich in ihrem Ziele, vielmehr in den Anknüpfungspuncten, welche die Schüler aus den Eindrücken in ihrer Umgebung dem Unterrichte entgegenbringen, und in den Wegen, welche der Unterricht von diesen Anknüpfungspuncten an bis zum Ziele zurückzulegen hat.

Die höheren Schulanstalten sollen den Knaben aus seiner durch irgend welche Hemmungen bewirkten Besonderung und Verkrüppelung wieder herauserziehen zu dem allgemein menschlichen Wesen. Zu dieser Erziehung ist nur diejenige Art des Arbeitens verwendbar, welche sich bei den von Gott am meisten begnadigten Menschen gefunden, oder welche sich bei der gemeinsamen Arbeit der Edeln in Jahrhunderten als die probehaltige bewährt hat; Resultate dieser Arbeit dagegen nur, wenn sich daraus die Art und Energie des Arbeitens mit Leichtigkeit erschließen läßt.

Die großen Arbeiten des Geistes in der Wissenschaft, in der Kunst, in der Gesittung sind alle zur Erziehung des Knaben verwendbar; aber es ist aus naheliegenden Gründen davon eine Auswahl zu treffen und zwar einmal nach der Rücksicht, daß von dem gebotenen Einzelnen möglichst das ganze Feld der Erziehungsmittel repräsentirt wird, das andere mal nach der durch die Natur der Lehrer und die der Schüler bedingten Rücksicht. Der Lehrer soll das von ihm den Schülern dargebotene Einzelne so beherrschen, daß es ihm wirklich als der Repräsentant des Allgemeinen geläufig ist, der Schüler soll in seiner Besonderheit und Verkrüppelung für dies Einzelne Anknüpfungspuncte und Bedürfnis entgegenbringen. Jede Gegend und in jeder Gegend jede Kategorie von Schülern hat ihre besonderen Anknüpfungspuncte und Unterrichtsbedürfnisse; diesen Besonderheiten genügen zunächst die beiden Hauptkategorien von höheren Schulanstalten, die Gymnasien und die Realschulen.

Der Mensch in seiner probehaltigen Arbeit erzieht den Knaben im Gymnasium wie in der Realschule; welche Zweige dieser Arbeit für die eine und welche für die andere Anstalt als die Erziehungsmittel gewählt werden mußten, bestimmte sich vorzugsweise nach den hauptsächlichsten Richtungen des Denkens und Schaffens, wie sie in einer bestimmten Periode zur Erfüllung des Entwicklungszieles der Menschheit, wenigstens in gewißen Schichten, zur Nothwendigkeit geworden waren. In dem Maße, als diese Perioden und die in ihnen herrschenden Richtungen der Thätigkeit des Geistes für die Entwicklung der Menschheit wirklich grundlegende waren und bleiben, darf man hoffen, daß auch die Anstalten, welche diese Richtungen der herrschenden Geistesarbeit für ihre Zöglinge als Brücke zur Geistesarbeit überhaupt benutzen, Dauer haben.

Als zur Zeit der Eroberung Constantinopels die vertriebenen Griechen die Reste der Wissenschaft der Alten über den Westen Europas verbreiteten, als bald hernach die Reformation zur Forschung in der Bibel aufrief, hatten die geistig Regen ein

*) S. die Anmerkung zu dem Art. Realschule. D. Red.

nächstes Interesse, die classischen Sprachen als Mittel zur weiteren Forschung zu studiren; und was die Väter wach rief, gewann natürlich ein Interesse für die Knaben. Für gewiße Stände wenigstens wurde das Gymnasium eine Nothwendigkeit und ist es noch. Seit aber die Naturwissenschaft mit ihren Fragen nicht mehr allein an das von den Alten bearbeitete Gebiet sich anschloß, seit die Resultate der alten Naturwissenschaft in der Entdeckung Amerika's und im copernikanischen System ihre praktische Verwerthung gefunden und damit erschöpft waren, seit das Pendel die wichtigsten Fragen über unseren Planeten beantwortete, seit die Naturwissenschaft die Kräfte in der Natur aufzeigte und die Grenzen für ihre Benutzung feststellte, seit die Dampfkraft ungeahnte Verkehrsmittel schuf, die Chemie der Umwandlung der Stoffe ganz außerordentlich dienstbar wurde, seit Telegraphen die Entfernungen für den Geist wenigstens verschwindend machten, seit der Zeit treten Fragen an einen großen Theil der geistig Regen heran, welche mit griechischen Autoren nicht mehr beantwortet werden, seit der Zeit haben auch die Knaben zum Theil ein Interesse für die Methoden und die Resultate der Naturwissenschaft. Ob diese Fragen bei vielen zunächst im Interesse des materiellen Gewinns liegen, ist dabei gleichgültig. Das Interesse ist da und die Realschulen werden eine Nothwendigkeit, nicht eine Nothwendigkeit insofern, als sie der Neigung zum materiellen Gewinne Vorschub leisten wollen, sondern insofern, als sie an diese Fragen des Lebens anknüpfen, um die Wissenschaft darauf zu bauen, und mit dieser Wissenschaft oder vielmehr mit den Wegen, die sie gegangen, die jungen Menschen herauserziehen aus der Beschränkung und dem Eigennutz. Mit diesen Fragen, die das Leben, die der Schüler jetzt hat, nöthigt der Lehrer dem Schüler Interesse für den Unterricht auf, macht sich ihm verständlich. Ist dann das geistige Band zwischen beiden geknüpft, dann hebt der Lehrer mit seiner Richtung auf das Allgemeine den Schüler zu sich herauf. Der Egoismus des Menschen wird dabei dienstbar gemacht, um ihn zu überwinden, wie in einer Maschine die Unregelmäßigkeit des Ganges benutzt wird, um sie zu beseitigen.

Und dieser verschiedene Anfang des Unterrichts in beiden Arten von höheren Schulanstalten macht auch trotz desselben Zieles einen verschiedenen Fortgang nothwendig.

Der Gymnasiast ist in einer Familie aufgezogen, in der die rein geistige Arbeit, wie sie sich vorzugsweise in der Sprache und in den Werken der Kunst documentirt, allein Interesse erregt; der Realschüler hat Thaten der Menschen gesehen, die zwar ein Resultat ihres Denkens sind, aber wesentlich an einem äußerlichen Stoffe erkennbar werden. Der eine steht im rein Geistigen d. h. in dem allen Menschen Gemeinsamen, der andere sieht zuerst den umgewandelten oder sich umwandelnden Stoff, also ein wirkliches Object, das ein Resultat des Denkprocesses ist oder wird, aber eines absichtlich auf ein Aeußeres geleiteten Denkprocesses. Sollen beide zum allgemein menschlichen Wesen erzogen werden, so braucht der Gymnasiast wesentlich nur den Weg der Deduction zu gehen (weil das oberste Allgemeine stets ohne Beweis als richtig anerkannt wird, z. B. religiöse Wahrheiten, allgemeine Sätze über die Sprache, weil sie wenigstens durch Hinweis auf wenige einzelne Beispiele, wie beim Gebrauch der Casus, der Tempora u. s. w., sofort als richtig anerkannt werden), der Realschüler den der Induction und den der Deduction, und zwar den ersteren vorzugsweise (den der Deduction deshalb, weil der Realschüler einige Disciplinen, die von obersten Sätzen an herabgebaut werden, mit dem Gymnasiasten gemeinsam hat, weil sich auch einige oberste Principien der Naturwissenschaft sofort als allgemein richtig ergeben und deducirend benutzt werden, — den der Induction deshalb, damit er sich in der außerordentlich großen Mannigfaltigkeit der einzelnen äußeren Erscheinungen, welche ihm das nächste Interesse abnöthigen, bis zur Feststellung der darin waltenden Gesetze erhebt, also das Bleibende in dem sich Umwandelnden erkennt). Ist dann einmal der Weg der Induction für den Realschüler der betretenste, dann wird es gut für ihn

sein, auch in anderen als den exacten Wissenschaften die allgemeinen Wahrheiten wenigstens an den Inhalt von solchen einzelnen Sätzen anzuknüpfen, in denen das geistige Band zwischen den Gliedern sinnlich greifbar dargelegt ist.

Wenn nun die Realschüler wesentlich auf den inducirenden Weg angewiesen sind, wenn sie also zuerst verificirte Thatsachen haben und dann lernen müßen, aus diesen Thatsachen allgemeine Gesetze zu ziehen, welche Aufgabe ist den Lehrern zu stellen, damit sie ihre Schüler zweckmäßig unterrichten?

Im allgemeinen ist die geschichtliche Entwicklung der Wissenschaft der Weg der Induction, natürlich nicht diejenige Geschichte der Wissenschaft, welche alle mislungenen Versuche aufzählt und für wichtig hält, nicht alle diejenigen Verallgemeinerungen, welche unvorsichtiger Weise an nicht verificirte Thatsachen sich anknüpften und Ideen zum Grunde legten, die den Thatsachen nicht entsprachen, vielmehr die ganze Reihe von Antworten, welche auf klar gestellte Fragen gegeben wurden. Und das läßt sich nicht bloß nachweisen bei den Wissenschaften jüngsten Datums, auch bei solchen, deren Entwicklung sich Jahrhunderte hindurchzieht. Die Alten haben auch schon durch Induction unwandelbar richtige Resultate in der Astronomie, in einigen Fragen der Physik u. s. w. erhalten, Baco's Forderungen und Galilei's Forschungen haben diese Wege nur fortgesetzt, sind nur negirend gerichtet gegen falsche Folgerungen aus aristotelischen Sätzen auf dem Wege der Deduction. Bevor nicht Galilei den Satz von der Trägheit, vom Parallelogramm der Kräfte aufgestellt und daraus den vom freien Fall und vom Wurf bewiesen, bevor nicht Kepler die elliptischen Bewegungen als die wirklichen gezeigt, konnte Newton nicht das Princip der allgemeinen Attraction zur Geltung bringen und La Place seine Richtigkeit nicht auch in den Störungen nachweisen. Nur erst als Salomon de Caus den Dampf als Expansionskraft, Denys Papin als zusammendrückbares Gas zum Treiben von Maschinen benutzt, durfte Watt daran gehen, durch Combination beider Erfindungen das Grundprincip der jetzigen Dampfmaschinen hinzustellen. Erst als Winckelmann an einzelnen schönen Statuen sich zum richtigen Gefühl des Schönen erhoben, konnte er den Begriff des Schönen aufzustellen wagen, erst dann war eine Construction der Aesthetik aus dem Begriffe des Schönen herab ausführbar.

Will also der Lehrer den Realschüler hauptsächlich auf dem Wege der Induction unterrichten lernen, so muß er die Geschichte seiner Wissenschaft in allen ihren wesentlichen Momenten kennen und benutzen. Die Reihenfolgen der Hauptfragen, welche die Wissenschaft zu ihrer Entwicklung gestellt, sind auch mehr oder weniger bewußt die des Schülers, und diesen hat der Lehrer nur eine bestimmte Fassung zu geben, um sofort vom Schüler verstanden zu werden, um der Sehnsucht des Schülers nach Weiterbildung einen klaren Ausdruck zu verschaffen. Systematisch wird dabei der Unterricht gewiß, wenn auch dem System nicht grade der Eintheilungsgrund angehört, der in einem der jetzt herrschenden Systeme der Wissenschaft zur Geltung gekommen. Liegt es dann zuletzt dem Lehrer daran, ein bestimmtes System oder mehrere den Schülern vorzuführen, so findet sich dazu bei den Repetitionen, die ja immer neue Durchschnitte durch das Material legen sollen, Gelegenheit genug.

Versuchen wir diese im allgemeinen gekennzeichnete Methode in den wichtigsten einzelnen Unterrichtszweigen, namentlich mit Ausschluß der Religionslehre, zu verfolgen:

1) in den wissenschaftlichen Disciplinen: Die Mathematik hat es in ihrer jetzigen Gestalt mit dem reinen Denken zu thun und kümmert sich nicht um Wirklichkeiten. Sie setzt eine Bedingung, die bloß möglich ist, bei der wenigstens das wirkliche Eintreten gleichgültig ist, und findet das nothwendig davon Abhängige. Man muß zugeben, daß es, da doch nun einmal „denken“ soviel heißt als „Abhängigkeiten finden“, keine bessere Uebung im reinen Denken geben kann als das Aufsuchen von Abhängigkeiten zwischen reinen Größen, bei denen also alle Qualitäten vernachläßigt

oder in Quantitäten verwandelt sind, und das Beweisen der Nothwendigkeit dieser Abhängigkeiten durch Lückenlosigkeit des Denkens. Aber wie soll man dem Knaben, der außer der Schule die lebendige Wirklichkeit mit allen Qualitäten vor sich hat, ein Interesse an diesem reinen Denken einflößen, muß man nicht, wenn man den Uebergang nicht vermittelt, fürchten, in dem Schüler einen durchaus schädlichen Dualismus zu erziehen? Die einzige Hülfe liegt darin, daß man sich richtet nach dem Wege in der Geschichte der Wissenschaft. Das einfache Zählen und die vier Operationen mit den ganzen Zahlen, auch das Eintheilen der Zahlen in Ordnungen, wie es schon in den uralten Rechenbrettern vorkommt, ist ein Zweig der Abstraction, der wohl niemandem Schwierigkeiten macht und selbst rohen Völkern geläufig ist. Die arithmetischen Sätze, die sich daran knüpfen, sind die ersten mathematischen und den orientalischen Culturvölkern bekannt gewesen; die Griechen haben sie dann in Raumgebilde übersetzt. Pythagoras knüpfte an den einzelnen Zahlensatz $3^2 + 4^2 = 5^2$ an und verallgemeinerte ihn nicht bloß zu dem speciell sogenannten pythagoreischen Lehrsatz, sondern machte diesen wieder zur Basis von einer ganzen Reihe geometrischer und arithmetischer Untersuchungen, immer fortschreitend vom Speciellen zum Allgemeinen. Die Sätze von der Abhängigkeit einzelner Dreiecksstücke von drei von einander unabhängigen Stücken desselben Dreiecks (Sätze, welche der Art ihres Beweises wegen zum Theil den Namen „Congruenz-Sätze" tragen) gewinnen für jeden Knaben ein Interesse, wenn er in irgend einer Fachwand zur Verhütung der Verschiebung ein Dreieck hat construirt gesehen; daraus wurden sie auch ohne Zweifel für die Alten ein Bedürfnis. In unseren heutigen Gitterbrücken und Dachconstructionen werden diese Sätze unseren Knaben noch mehr interessant. Die Sätze im 2. Buch des Euklid sind bekanntlich geometrische Uebersetzungen arithmetischer Sätze; diese Sätze führten, wie schon die Namen Ellipse, Parabel, Hyperbel andeuten, zur Construction von Curven. Diese Curven findet man beim Schneiden des Kegelmantels wieder, und heute erhalten sie ihren hohen allgemeinen Werth in der Astronomie, Mechanik, Optik u. s. w. Die Art, wie die Alten die Sternhöhe über dem Horizonte maßen durch die Sehne der Winkel, führt von selbst zum Gebrauch des Sinus; Regiomontan verallgemeinerte das zur Trigonometrie. Gehen wir dieselben Wege. Sind sie auch nicht mehr alle bekannt, weil die Erfinder sich vielfach bloß mit der Aufstellung der letzten Resultate ihrer Denkreihe zufrieden gaben, so lassen sich doch die fehlenden Wege aus den bekannten leicht ergänzen und werden um so zweckmäßiger ergänzt, als wir eine viel größere Praxis haben, bei dem heutigen Schüler also einen viel größeren Umfang von Anknüpfungspuncten voraussetzen können. — Wer möchte den Werth eines geschlossenen Systems von Sätzen, wie es Euklid uns hinterlassen, für den Unterricht verkennen; aber die einzelnen Sätze waren vor Euklid lange bekannt und wichtig. Auch wir werden im Schüler zuerst das Interesse für das Einzelne wecken und dann als Schlußstein des Unterrichts das System folgen lassen.

Die Naturwissenschaft ist specifisch auf dem Wege der Induction entstanden; nur vor sehr wenige Sätze mit rein mathematischem Ausdruck können wir den Namen „Lehrsatz" stellen, die meisten sind vielmehr „Erfahrungssätze". Die Lehrer werden darum wohl auch zum größten Theile darin einig sein, zuerst verificirte Thatsachen anzuführen und dann aus ihnen das Allgemeine als Erfahrung abzuleiten. Ergiebt sich das aus der Natur des Unterrichts von selbst, so fragt sich's nur, ob es vernünftig ist, diejenige Weise des Inducirens anzuwenden, welche in der Geschichte der Wissenschaft der Aufstellung des allgemeinen Satzes vorangegangen ist. Es giebt jetzt entschieden richtigere Weisen des Inducirens, als sie ursprünglich angewendet worden sind, schon weil wir jetzt erst mehr und mehr zur Verification der Thatsachen gelangt sind, dann weil wir einen viel größeren Umfang von Thatsachen haben, also die Verallgemeinerungen mehr controliren können; handelte es sich daher nur darum, den Schülern die besten Wege des Inducirens vorzuführen, dann würde man meist die neuesten

nehmen müßen. Die Schüler sollen aber induciren lernen, und das lernt man nur, wenn man die wesentlichsten Fehler der früheren Wege als Veranlassungen und Anleitungen zu dem richtigen vorgeführt erhält. Der naturwissenschaftliche Unterricht nach dem historischen Gange der Wissenschaft ist ferner deshalb der allein zweckentsprechende, weil in dem historischen Gange die einfacheren Erscheinungen zuerst betrachtet werden, weil in der Geschichte der Wissenschaft die einfachsten Beobachtungen und Beobachtungsmittel zuerst vorkommen, weil zuletzt erst die zusammengesetzteren Erscheinungen in der Natur durch Versuche d. h. durch Beobachtung der Erscheinungen unter absichtlich veränderten Umständen zerlegt werden, ebenso genaue Meßinstrumente für sorgfältige Beobachtungen erfunden sind; ganz so, wie der Unterricht den Schüler anzufassen hat, und gleichgültig, ob dabei die einzelnen Theile der jetzt systematisirten Disciplinen auseinander gerissen und auf verschiedene Classen vertheilt werden. Der historische Weg in dem naturwissenschaftlichen Unterrichte ist endlich darum der allein richtige, weil nur durch ihn die Schüler vor dem Wahne behütet werden, es sei alles jetzt Gelehrte das absolut Sichere, weil sie die wirklichen Erfahrungen und die Theorien, unter deren Gesichtspuncten sie gemacht sind, von einander trennen lernen. Das System in der Naturwissenschaft ist immer nur ein bequemes Mittel, um sich in der Masse der Einzelnheiten zu orientiren, es ist der oberste Punct für den klaren Ueberblick, nicht aber Zweck des Unterrichts; Zweck für den naturwissenschaftlichen Unterricht bleibt zunächst die möglichst objective Auffassung der Thatsachen, also die Scheidung des Objectiven in den Erscheinungen von dem Einflusse der Sinne, dann die richtige Weise des Inducirens, im speciellen die Trennung des Thatsächlichen von der Theorie und die Lehre von der Correctur der Theorie durch die immer neu hinzutretenden Thatsachen. — Nach diesen allgemeinen Gesichtspuncten muß man den naturwissenschaftlichen Unterricht mit den einfachsten Anschauungen (auf dem zum Theil voralexandrinischen Standpuncte), mit der Beschreibung der Pflanzen und Thiere anfangen, muß auch die Thiermerkmale, weil sie zum Theil nur unter dem Gesichtspuncte des Zwecks erkannt wurden, später durch Vergleichung finden lassen als die der Pflanzen. Die Merkmale der Organismen unter dem Gesichtspuncte der Physiologie werden erst auf den obersten Stufen gelehrt, wie sich ja die Physiologie erst auf dem Boden der physikalischen und chemischen Gesetze aufgebaut hat. Die Merkmale der Mineralien sind am spätesten gefunden und können, soweit sie die Krystallform betreffen, wegen der dazu nöthigen geometrischen Anschauungen frühestens in der Tertia gelehrt werden; die chemischen Merkmale der Mineralien schließen sich an die Chemie an. Was von der Systematik der Pflanzen und Thiere auf den untersten Stufen allein vorkommen kann, ist die Aufstellung der nach dem ganzen Habitus der Erscheinungen natürlichsten Gruppen (wie die Hülsenfrüchte, Halmfrüchte u. s. w. von Theophrast erwähnt werden) ohne Zusammenstellung dieser Gruppen unter oberste Gesichtspuncte und ohne Berücksichtigung der Uebergangsformen. Physik und Chemie, also die Lehre von den Gesetzen der Veränderungen in der Natur, kann erst (wenn man absieht von den einfachsten Mitteln, sich im Raum zu orientiren und die Zeit einzutheilen, vielleicht von den einfachsten Sätzen über die Spiegelung und Brechung des Lichts und über das Schwimmen, die in der Geographie ihren geeigneten Platz in den unteren Classen finden) in den drei obersten Classen vorkommen und zwar so in Stufen geschieden, daß zuerst von den Sätzen die Rede ist, die sich aus den einfachsten Beobachtungen ergeben, dann die Methoden des Versuchens zur Betrachtung der zusammengesetzten Erscheinungen gelehrt werden, endlich die Form der obersten Gesetze mit Hülfe der Mathematik festgestellt und die Abhängigkeit der Gesetze von einander nachgewiesen wird. Mit den einfachsten Beobachtungen stehen wir noch auf der Stufe der Alten und werden diese Stufe nur zum Theil da ergänzen, wo entweder ganz voreilig aufgestellte Theorien die richtige Auffassung der Thatsachen ihnen verhindert haben, oder wo sie sich mit Beobachtungsresultaten zufrieden gegeben, die gar zu weit von den richtigen Beobachtungen ab-

weichen, z. B. bei der schönen Weise Aristarch's den Abstand der Sonne mit dem des Mondes zu vergleichen. — Bringt sich in dieser Feststellung der Hauptstufen des naturwissenschaftlichen Unterrichts der inductive oder historische Gang schon zur Geltung, in der Darstellung der einzelsten Abtheilungen dieser Disciplinen wird er noch mehr zur Nothwendigkeit. Wer je über das specifische Gewicht zu unterrichten gehabt hat, weiß, wie sehr sich das Interesse an den Sätzen steigert dadurch, daß von der uralten Benutzung der Salzspindeln bei der Prüfung der Soole, der Eierprobe bei der Lauge, von der Prüfung der Krone Hiero's der Ausgang genommen wird. Niemals wird die Halley'sche Linsenformel dem Schüler ein Bedürfnis werden, der die Feststellung des Brennpunctes bei gleichseitig biconvexen Linsen durch Kepler nicht kennen gelernt hat. Die Euklidischen Sätze über die Hohlspiegel müßen erwähnt sein, wenn das Verdienst Roger Baco's gewürdigt werden soll. Das Bestimmen des Brechungsverhältnisses kann nur verstanden werden durch Vorführung der Weisen des Ptolemäus, Kepler, Snellius und Des Cartes. Die Lehre von den polaren Kräften, die von der doppelten Brechung, die Bestimmung der Wellenlängen des Lichts wird am meisten methodisch behandelt durch Einhaltung des historischen Ganges. Und wie könnte ein Schüler die Verdienste Richters und Lavoisiers um die Chemie würdigen, wenn ihm nicht die Theorie des Phlogistons als die der einfachsten Anschauung nächste vorher bekannt wäre?

Die Geographie ist auf der Realschule zum größten Theile naturwissenschaftliche Disciplin, zum kleineren Theile der Geschichte angehörig. Insofern sie naturwissenschaftliche Disciplin ist, nehmen wir von den Alten vier ihrer Elemente (Starres, Wasser, Wärme und Luft, letztere natürlich jetzt als aus Luft und Wasserdunst bestehend behandelt) und weisen jedes Land als eine besondere Combination dieser vier Elemente auf. Wie sich diese vier Elemente in der Heimat gestalten, giebt dem Schüler die Anschauung und es lassen sich diese Anschauungen leicht zu verificirten Thatsachen mit allen Besonderheiten im Laufe des Jahres umgestalten. An diese Heimatskunde, die von trockener Aufzählung der Städte und Dörfer sich wesentlich unterscheidet, knüpfen sich leicht durch Modification und Erweiterung der ursprünglichen Anschauungen die Vorstellungen, um Deutschland u. s. w. zu charakterisiren. Auf den unteren Stufen schon können die Schüler die Mittel begreifen, sich im Raume zu orientiren, also den Gang der Sonne am Tage und im Jahre am Himmel zu verfolgen, die Sonnenhöhe für einen Ort am 21. März zu bestimmen und daraus die Breite zu finden, die Tageszeit durch die Aequatorialsonnenuhr einzutheilen, den Unterschied in der Länge der Oerter durch die Differenz der Culminationszeit der Sonne zu berechnen, so daß sie die Bedeutung der Längen- und Breitengrade von den Karten abzulesen verstehen. In der Tertia nimmt man von der mathematischen Geographie den alten Zweig de sphaera, lehrt danach die einfachsten Kartennetze entwerfen und die nach Länge und Breite bestimmten Oerter in diese Netze eintragen, macht auch begreiflich, wie mit den Resultaten des Almagest, durch Behaim nach Portugal getragen, die großen überseeischen Entdeckungen ausgeführt werden konnten. — Die eigentliche politische Geographie gehört erst in die Secunda, und in der Prima wird mit Hülfe der sphärischen Trigonometrie die mathematische Geographie vollendet. Danach ist klar, daß für den Tertianer die Sonne sich wirklich noch um die Erde dreht; erst wenn der Secundaner beim Pendel die Bedeutung der Schwingungsebene kennen gelernt, hat er einen von der Rotation der Erde unabhängigen Standpunct gewonnen und kann von diesem aus die Erde sich drehen sehen.

Wenn für die Geschichte, in der ja überhaupt längst schon die Kriege und hauptsächlichsten Staatsactionen nur als der Rahmen angesehen werden, in welchen sich die Bilder der culturgeschichtlichen Zustände einreihen lassen, in den Realschülern sollen Anknüpfungspuncte gesucht und benutzt werden, so sind es eben die culturgeschichtlichen Zustände. Handel und Wandel, Markt- und Verkehrsverhältnisse, Gesittung und künst-

lerische Leistungen haben sich allmählich entwickelt. Weil der Realschüler einige dieser Momente aus dem jetzigen Leben kennt, interessirt er sich auch für ihr Gewordensein. Und an dies Gewordensein knüpfen sich von selbst die Factoren, auch die sittlichen Mächte, in specie die Personen, welche diese Veränderungen hervorgebracht. Die wirksamen sittlichen Mächte sind dann wesentliche Erziehungsmittel für den Schüler.

2) In den sprachlichen Disciplinen: a. Stellung der Sprachen zu den Wissenschaften. Die Sprache ist die eigentlichste menschliche That, sie ist das treueste Abbild des Standpunctes für des Menschen Denken und Wollen. Aber sie ist keine That, die isolirt den anderen gegenübersteht, sie verknüpft sich vielmehr immer mit einer anderen Thätigkeit des Geistes, ist deren Form. Die Sprache dient als Form, in welcher der Mensch die äußere Welt verinnerlicht, die Sprache begleitet oder giebt die Richtschnur für das sich Aeußern, sei dies sich Aeußern eine Thätigkeit zur Umwandlung der Natur, eine Aufgabe der geselligen oder sittlichen Welt, sei es ein wissenschaftlicher Aufbau, oder sei es ein künstlerisches Schaffen; sie muß daher für alle diese Thätigkeiten die Darstellungsmittel enthalten. Man hat daher stets an dem lexikalischen Reichthum, an den Flexionsformen und sonstigen Mitteln zur Verknüpfung der Wörter, Satztheile und Sätze den Umfang und den Grad der Feinheit der gesammten Aeußerungsbedürfnisse eines Volks erkannt. Können wir darum einen jungen Menschen zum rechten Verständnis der in den Sprachen der Culturvölker niedergelegten Resultate und zwar nicht bloß zum Verständnis der dazu verwendeten sprachlichen Mittel, sondern auch zum Verständnis des durch dieselben ausgedrückten Inhalts erheben, so haben wir ihn am sichersten aus seiner Besonderung herausgebracht. Dies Einführen in das Verständnis der sprachlichen Resultate der Culturvölker erfolgt aber nur zu einem Theile durch den sogenannten Sprachunterricht, der hauptsächlich das Verständnis der Ausdrucksmittel und die Sicherheit im Gebrauch derselben, außerdem neben einem Zweige der Culturgeschichte die wichtigsten Forderungen der Aesthetik an die Schüler bringt; es erfolgt zum anderen und ebenso wichtigen Theile durch den gesammten wissenschaftlichen Unterricht, ohne den nicht allein der Inhalt der sprachlichen Resultate (wenn sie nicht in ganz einseitiger Auswahl den Schülern geboten werden) nicht verständlich wird, der sogar feine Unterschiede in den sprachlichen Mitteln erst würdigen läßt, überhaupt dem Schüler die Forderungen an die Sprache und den Sprachunterricht giebt. Wenn im gesammten wissenschaftlichen Unterrichte der Schüler zu der Anerkenntnis gebracht wird, daß nur ein sprachlicher Ausdruck den Inhalt ganz genau deckt, während die übrigen sich mehr und mehr dieser Schärfe nähern, dann erst lernt er die sprachlichen Mittel recht werth halten. Nun kann der speciell sogenannte Sprachunterricht das einzelne Ausdrucksbedürfnis und Mittel zu einem allgemeinen erheben, dies Allgemeine in seine Unterabtheilungen dividiren, ferner die Forderungen des Schönen an die Construction der einzelnen Periode und an die Gliederung der Gedanken im ganzen Aufsatz lehren, endlich in den hervorragendsten Beispielen die allmähliche Entwicklung der sprachlichen Kunstwerke geben, und hat dann nicht allein einen sicheren Boden behalten, er stellt sich auch den übrigen Unterrichtszweigen nicht gegenüber, vollzieht vielmehr die Verknüpfung sämmtlicher Unterrichtsmittel im Kopfe des Schülers zu einer Einheit. — Form und Inhalt sind bekanntlich in Wirklichkeit nie geschieden, vielmehr so eng verbunden, daß der bestimmte Inhalt diese Form allein fordert und aus der scharfen Form der Inhalt ganz bestimmt erkannt wird. Darum darf auch der wissenschaftliche Unterricht mit seinen Forderungen an die Sprache nicht etwa dem sprachlichen Unterrichte, der die einzelnen Ausdrücke zu allgemeinen Ausdrucksmitteln generalisiren will, vorangehen; beide müßen vielmehr neben einander stehen und zwar, damit die innigste Verknüpfung erfolgt und damit die Methode der Induction auch im Sprachunterrichte als die wichtigste für den Realschüler festgehalten wird, so daß 1) der Sprachunterricht auf keiner Unterrichtsstufe eine größere Anzahl von Ausdrucksbedürfnissen in Betracht zieht, als sie der wissenschaftliche Unterricht

dort hat, z. B. die Conjunctivformen nicht früher lehrt, als sie der Schüler zu gebrauchen veranlaßt ist, 2) der Sprachunterricht Sätze klar verständlichen Inhalts d. h. Sätze, in denen die einzelnen Vorstellungen nach ihren reellen Beziehungen auf einander durch den wissenschaftlichen Unterricht gewonnen sind, zum Beginne jedes seiner Abschnitte nach der Rücksicht auswählt, daß die den Inhalt deckenden sprachlichen Formen seinem Bedürfnisse entsprechen, während der wissenschaftliche Unterricht die Sätze nach ihrem Inhalte seinem Bedürfnisse gemäß ordnet, um diesen Inhalt durch die sprachlichen Mittel decken zu lassen.

b. Stellung der sprachlichen Disciplinen zu einander. Der Unterricht in den fremden Sprachen bietet, weil eben die Sprachen fremd sind, also von dem Schüler bequemer als Objecte seiner Betrachtung angesehen werden, für die Erkenntnis der Formen, für die ganze Summe der grammatischen Regeln eine große Erleichterung. Diesen fremdsprachlichen Unterricht mit seiner wesentlich grammatischen und lexikalischen Aufgabe so zu ordnen, daß in jeder einzelnen Sprache die Stufen dem Unterrichtsbedürfnisse des Schülers entsprechen, hat wohl nie Schwierigkeiten geboten, wenn man bedenkt, daß die sprachlichen Mittel zur Deckung schwierigerer Beziehungen zwischen den Begriffen und Vorstellungen nur erst geboten werden dürfen, wenn der Standpunct des Denkens für diese schwierigen Beziehungen im Schüler vorhanden ist. Die Schwierigkeit für den Unterricht in den fremden Sprachen liegt vielmehr darin, daß sie einander im Kopfe des Schülers ergänzen müßen, wenn sie ein wirkliches Bildungsmittel werden sollen. Um diese Ergänzung der fremden Sprachen durch einander in der vollkommensten Weise auszuführen, muß man einen allen fremden Sprachen gleich stark gewachsenen Lehrer haben, oder den Unterricht durch mehrere Lehrer wenigstens so leiten, als ob man dazu einen Lehrer hätte. Das Lateinische bildet mit seinen geregelten Flexionsformen, mit seinen bestimmten syntaktischen Forderungen im Kopfe des Lehrers die Basis für den fremdsprachlichen Unterricht, insofern darin alles dem einfachen Ausdrucksbedürfnis genau so sich fügt, daß man einen leichtverständlichen und um der Participialconstructionen willen verhältnismäßig kurzen und kunstmäßigen Bau jedes einzelnen Satzes erhält, dessen architektonischer Aufbau sogar fast mehr Selbstzweck d. h. um des sprachlichen Satzes willen da zu sein scheint, denn als Mittel d. h. für die Präcision in der Darstellung des dadurch ausgedrückten Gedankens. Mit dieser architektonischen Gliederung der Satztheile um der Schönheit des Satzes willen war aber auch historisch und ist im Kopfe der Jetztlebenden die Verwendung des Lateinischen erschöpft. Die Gedanken drängen sich jetzt durch die Vergrößerung des vom Geiste beherrschten Feldes massenhaft heran und finden in der starren lateinischen Regel, in der todten Sprache keinen Ausdruck mehr. Da tritt einerseits die Fähigkeit der neueren Sprachen zum lexikalischen Ausbau helfend heran. Die neueren Sprachen sind ohne Ausnahme nicht spröde, nicht bloß eigene termini technici durch Beilegung von abgeleiteten Bedeutungen zu Ausdrucksmitteln überhaupt zu benutzen, sondern auch die termini technici fremder Sprachen mit mehr oder weniger Wandelung in ihr Idiom aufzunehmen. Wörter, die von der Schiffahrt, von dem Kriegsdienst, von dem Verkehr, von der Industrie hergenommen sind und dann auch abgeleitete Bedeutungen annehmen, finden jeden Tag mehr Aufnahme in den täglichen Gebrauch aller gebildeten Nationen und vergrößern nicht bloß die Zahl der Ausdrucksmittel, sondern werden auch zu guten Unterrichtsmitteln dadurch, daß ihrem richtigen Verständnisse eine Reihe von klaren Vorstellungen zum Grunde gelegt werden muß. Andererseits mehren sich für das außerordentlich gesteigerte Ausdrucksbedürfnis die Mittel dadurch, daß sich die Flexionsformen von den Wörtern abtrennen, statt der Declinationsformen Präpositionen, statt der Conjugationsformen Hülfszeitwörter eintreten, daß die Participialconstructionen durch Nebensätze mit Conjunctionen aufgelöst werden, und daß durch dies Zerfallen der flectirten Wörter und der Sätze in Elemente die Möglichkeit zu Combinationen der Wörter und Wörtchen außerordentlich vergrößert

ist. Aber es ist durch dies Zerfallen der Wörter nicht bloß die Combinationsmöglichkeit ins Ungeheure gesteigert, es ist auch dadurch, daß für manche Flexionsformen eine ganze Reihe von kleinen Wörtchen mit wesentlichen Modificationen in der Bedeutung eingetreten ist (wie für den Ablativ eine Anzahl von Präpositionen, für die Nebenbedeutungen der Tempora und ihrer Modi eine Anzahl von Hülfszeitwörtern), für feine Unterscheidungen des Sinnes der Schärfe des Ausdrucks besser gedient. Unter allen Wörterclassen haben sich allmählich die Adverbien gehäuft und durch ihre feine Schattirung der Steigerung des Ausdrucksbedürfnisses wesentlich Vorschub geleistet. — Wenn durch diese Umbildung der Sprachen die Einfachheit des Verständnisses verloren gehen wollte, haben die Sprachen je nach ihrer Besonderheit wieder Mittel erfinden müßen, um die Leichtigkeit des Verständnisses herzustellen. Als z. B. im Französischen das Object im Satze nicht mehr an der Casusendung erkannt werden konnte, mußte ihm seine Stellung im Satze die Bedeutung sicher verschaffen; und wenn diese bestimmte Stelle des Objects im Satze die Möglichkeit, dasselbe hervorzuheben, beeinträchtigte, wurde gestattet, es durch einen kleinen besondern Satz verrückbar zu machen. Im Deutschen tritt vielen Schwierigkeiten im Verständnis der Satzaccent mit seiner großen Feinheit aufhebend entgegen. — So sind die neueren Sprachen mit ihren lexikalischen und grammatischen Mitteln gegen das Lateinische gewachsen, so wächst auch ihr Werth im Kopfe jedes einzelnen Lehrers und Schülers. Reiht der Lehrer die französischen, deutschen und englischen Ausdrucksbedürfnisse und Mittel richtig als Ergänzungen an den lateinischen Satz als das einfachste Erforderniß für die Logik an, dann kürzt sich der grammatische Unterricht der neueren Sprachen zu einem Specificum zusammen und wird noch dazu leichter behalten, weil dies Specificum in Abhängigkeit von dem allgemeinen Erfordernis erscheint. — Wenn der fremdsprachliche Unterricht die Grammatik vorzugsweise zu seiner Aufgabe gemacht hat, mag der Unterricht im Deutschen die Kenntnis der grammatischen Regeln modificirend auf die deutschen Formen übertragen, sein Hauptaugenmerk aber auf das Logische in der Anordnung der Gedanken und zuletzt auf das Aesthetische richten. Schreiben und sprechen kann nun einmal niemand über ein anderes Object als über ein solches, das er genau kennt, und eine plastische Darstellung wird er von keinem anderen Gedankenkreise geben, als von einem solchen, in welchem jeder einzelne Gedanke das Endresultat einer Reihe von lebendigen Vorstellungen in ihm ist. Weil das richtig ist, dürfen die Aufsätze der Schüler nur solchen Gebieten entnommen werden, in denen sie sich heimisch fühlen, und man wird sie stufenweise so auf einander folgen lassen müßen, daß zuerst Themata gegeben werden, in denen die logische Aufeinanderfolge der Sätze vom Gegenstande erzwungen wird, wie bei den Erzählungen historischer Vorgänge und bei den Beschreibungen, später Themata, für deren Bearbeitung die eigene Logik der Schüler die Durchschnitte legt durch das Gebiet von Vorstellungen und Begriffen, das in dem Thema zusammengefaßt wird. Aufsätzen aus dem Gebiete von ästhetischen Anschauungen und aus dem Gebiete des sittlichen und geselligen Lebens müßen natürlich entsprechende eigene Erfahrungen der Schüler vorangehen; sie sind, wenn nicht ganz auszuschließen, doch auf die oberste Stufe zu beschränken. Nach denselben Grundsätzen ist das Lesen der Schüler zu ordnen. Literaturgeschichte im eigentlichen Sinne steht über der Schule.

Wenn das im wesentlichen die Aufgaben für die Realschullehrer sind, so ergeben sich leicht die Gesichtspuncte, nach denen die für diese Aufgaben geeigneten Lehrkräfte auszuwählen resp. zu erziehen sind.

Die Realschullehrer müßen Männer sein, welche die Unterrichtsbedürfnisse ihrer Schüler kennen, welche also klare Anschauungen von den Erscheinungen in der Natur, von den Thaten der Menschen zur Umgestaltung der natürlichen Erscheinungen, zur Gestaltung der sittlichen und der gesellschaftlichen Welt in sich aufgenommen, welche im Stande sind diese Thatsachen zu verificiren d. h. ihren objectiven Bestand von dem subjectiven Einfluß des Beschauers zu sondern, welche es verstehen in diesen

verificirten Thatsachen auf dem Wege der Induction das Wirklichgewordensein der Gesetze der Natur oder des Geistes nachzuweisen, welche zu diesem Zwecke nicht bloß die jetzige Gestalt ihrer Wissenschaft kennen, sondern auch die Geschichte dieser Wissenschaft so weit, um klar zu sein über die auf den verschiedenen Standpuncten der Wissenschaft erhobenen Fragen und über die auf diese bestimmten Fragen von dem Denkproceß der Menschheit gegebenen Antworten. Diese Forderung mag schwer zu erfüllen sein, wenigstens ist bis jetzt noch nicht alles geschehen, um ihr in der Vorbildung der Realschullehrer Genüge zu leisten. — Die ersten Realschulen entwickelten sich namentlich aus den Bürgerschulen zu höheren Schulanstalten. Aus dieser Veranlassung giengen zunächst eine Reihe von Lehrern, die eigentlich für den Elementarunterricht erzogen waren, in die Realschulen über, wurden sogar auf Grund einer Nachprüfung mehrfach zu Oberlehrern befördert. Dies war für den Unterricht in den Realschulen insofern ein Gewinn, als das bessere Unterrichtsverfahren der neuen Zeit zuerst in den Seminarien und dann in den Elementarschulen sich Eingang verschafft hatte und nun den neuen Realschulen zu gute kam; es lag aber auch ein Nachtheil insofern darin, als diesen bei der Privatbeschäftigung mit wissenschaftlichem Denken fast immer einseitig ausgebildeten Autodidakten die rechte allgemeine Bildung fehlte, als sie eitel geworden auf ihr Geschick, in den untersten Stufen die richtigen Anknüpfungspuncte an die Bildungsbedürfnisse der Knaben zu finden und diese von da aus in der Sicherheit des Wissens in ihrem speciellen Lehrobjecte recht wohl zu fördern, den weniger augenfälligen Uebungen ihrer Schüler im reinen Denken verächtlich den Rücken kehrten, namentlich aber das geistige Band zwischen den verschiedenen Disciplinen im Kopfe der Knaben nicht zu knüpfen verstanden. Ein anderer Theil der Lehrer wurde für die Realschulen dadurch gewonnen, daß junge Männer der verschiedensten praktischen Stände (namentlich Militairs und Industrielle), die sich durch irgend einen Umstand in ihrer Carrière gestört sahen, sich, wenn sie eine wissenschaftliche Basis vom Gymnasium her in sich trugen und von da nach einer Seite hin selbst weiter studirten, der Lehrerprüfung, namentlich für den Unterricht in den neueren fremden Sprachen, unterzogen und nun Schulämter antraten. So wunderbar diese Umpflanzung klingen mag, die Realschulen haben vielfach nicht ihre schlechtesten, sogar zum Theil recht gute Lehrkräfte aus diesem Contingent gezogen, weil diese Männer nicht bloß die Bedürfnisse des praktischen Lebens kannten, sondern auch in ihrer früheren Beschäftigung oft das Geschick erworben hatten, sich auch in einem neuen Verhältnisse zurecht zu finden. Jetzt sind, nachdem die Zahl der Schulamtscandidaten dem vergrößerten Bedürfnis an Lehrkräften wieder entspricht, solche Nothbehelfe nicht mehr erforderlich, und es ist im neuen Prüfungsreglement für die Candidaten des höheren Schulamtes in Preußen ausdrücklich als Grundsatz ausgesprochen, daß von den künftigen Lehrern der Gymnasien und der Realschulen eine im allgemeinen gleiche wissenschaftliche Vorbereitung gefordert wird, namentlich ein Gymnasialzeugnis der Reife und ein Abgangszeugnis der Universität über das vollendete akademische Triennium. Das ist sehr richtig, wenn man bloß erreichen will, daß die Realschulen wirklich höhere Schulanstalten und also den Gymnasien in der Höhe der geistigen Entwicklung ihrer Abiturienten ebenbürtig seien, es ist aber nicht richtig, wenn man eben will, daß die Realschulen ihre Abiturienten auf einem ganz anderen Wege von ganz anderen Anfangspuncten aus zu demselben Ziele führen, daß nicht infolge der ganz gleich geschulten Lehrkräfte auf den Realschulen Gymnasialunterricht mit zum Theil anderen Unterrichtsobjecten ertheilt wird. Wäre der Grundsatz im Prüfungsreglement so ausgesprochen: „Es muß von den künftigen Lehrern der Realschulen eine gleich gründliche wissenschaftliche Vorbereitung gefordert werden, wie von denen der Gymnasien", dann würde man, nachdem die Geistesentwicklung auf den Realschulen der auf den Gymnasien als ebenbürtig bereits anerkannt ist, dem Zwecke vollständig entsprochen haben, denn dann hätte man ohne Widerspruch hinzufügen können: „Für die künftigen Gymnasiallehrer wird ein

Gymnasialzeugnis der Reife, für die künftigen Realschullehrer ein Realschulzeugnis der Reife, für beide ein Universitätsabgangszeugnis über das vollendete Triennium erfordert." Von dieser Forderung sind natürlich die Realschullehrer für den Religionsunterricht und für das Lateinische ausgenommen. Diese Forderung, daß die künftigen Realschullehrer vor der Universität die Realschule 1. Ordnung und nicht das Gymnasium besucht und absolvirt haben sollen, wird hier (so sehr die Ebenbürtigkeit beider Anstalten eine illusorische bleibt, wenn nicht der Realschulabiturient zum Studium gewißer Zweige der Geistesbildung auf der Universität ebenso befähigt erklärt wird, wie der Gymnasialabiturient zum Studium anderer Zweige), um das ausdrücklich hervorzuheben, nicht darum gestellt, weil die Förderung der Realschulen allein von der Verleihung von Rechten abhängig gedacht wird, — denn nur die Steigerung des Handels und der Industrie bis dahin, daß eine gründliche wissenschaftliche Basis zu ihrem Betriebe unentbehrlich ist, daß sich die Kaufleute und Industriellen als Menschen fühlen und über ihren praktischen Geschäftsbetrieb hinaussehnen nach einer ideellen Auffassung des Lebens, kann den Realschulen die rechte dauernde Basis gewähren —; diese Forderung wird vielmehr wegen des Bedürfnisses an den einzig so geeigneten Lehrkräften für Realschulen gestellt, also deshalb, weil der künftige Realschullehrer schon vom Anfange seiner Ausbildung an in den Weg der Induction hineingewöhnt sein muß, weil er, wenn er nicht selbst Realschüler gewesen ist, die rechten Anknüpfungspuncte für den Unterricht gar nicht oder nur nach jahrelangen vergeblichen Versuchen finden kann, weil er an dem Muster des ihm selbst als Schüler ertheilten Unterrichts das werthvollste Stück des Probejahrs hinter sich hat. — Wollte man aus einem jetzt noch wahrscheinlich gerechtfertigten Mistrauen gegen die Leistungen der Realschulen 1. Ordnung namentlich im Lateinischen bei der hier geforderten Weise der Erziehung der künftigen Realschullehrer ganz vorsichtig zu Werke gehen, dann würde sich namentlich für die Erziehung der künftigen Sprachlehrer die Hinzufügung der Bedingung empfehlen, daß sie das Lateinische auf der Universität fortstudiren und die facultas docendi im Französischen, Englischen und Deutschen nicht anders erhalten können, als wenn sie sich zugleich einen, wenn auch niederen, Grad der facultas docendi im Lateinischen erwerben.

Aber es muß von dem Candidaten für ein Schulamt an Realschulen nicht bloß das Zeugnis der Reife von einer Realschule 1. Ordnung außer dem Zeugnis über das absolvirte Universitätstriennium gefordert werden, man muß auch im Examen pro facultate docendi, wenn schon denselben Grad der Wissenschaftlichkeit, doch wenigstens in den meisten Fächern von ihm eine andere Richtung der wissenschaftlichen Arbeit als von dem künftigen Gymnasiallehrer sich nachweisen lassen. Dieser Gedanke läßt sich im einzelnen so präcisiren und zwar

1) für die Prüfung in der Mathematik: Wenn der Candidat sich in die höhere Geometrie, höhere Analysis und analytische Mechanik so weit eingedrungen zeigt, um auf diesen Gebieten eigene Untersuchungen anstellen zu können, so hat er damit zwar einen hohen wissenschaftlichen Standpunct nachgewiesen, aber noch keine Brauchbarkeit für den Unterricht in Realschulen. Da die Zöglinge der Realschulen die Elementarmathematik geläufig als Sprache für den Ausdruck der naturwissenschaftlichen Gesetze, als Mittel zum Aufsuchen der Abhängigkeit zwischen der Größe der Ursachen und der ihrer Wirkungen sollen gebrauchen lernen, die Resultate der mit den Mitteln der höhern Mathematik geführten Untersuchungen aber, und noch viel mehr die Wege dieser Untersuchungen, sich nicht ohne weiteres in die Sprache der Elementarmathematik übertragen lassen, da ferner die höhere Mathematik um der größeren Allgemeinheit ihrer Methoden willen für die Lösung specieller Probleme oft weniger Scharfsinn in der Wahl der Mittel nöthig macht, als die Elementarmathematik in ihrem beschränkteren Gebiete, so muß im Examen gefordert werden, daß sich der künftige Lehrer in den oberen Classen der Realschulen auch gewandt und elegant zeigt in den Anwen=

bungen der Elementarmathematik und daß er zum Zweck des Nachweises, er habe das Einzelne der mathematischen Disciplinen richtig als Mittel zur Erforschung und zum Ausdruck der naturwissenschaftlichen Gesetze erkannt, auch die geschichtliche Entwicklung der Mathematik zu seinem Studium gemacht hat.

2) Für die Prüfung in der Physik: Wenn der Examinand außer der übersichtlichen Kenntnis des ganzen Gebiets der Wissenschaft und einer deutlichen Einsicht in das Wesen der wichtigsten Naturerscheinungen und Gesetze die Kenntnis der Theorien der mathematischen Physik, eine genauere Kenntnis der physikalischen Instrumente und Uebung in der Behandlung derselben, sowie Kenntnis der Elemente der Astronomie nachweist, so weiß er zwar das Bedeutendste von dem, was in diesem Gebiete mehr als tausendjähriges Denken der Menschheit an Resultaten errungen, ist auch ausgerüstet selbst zu beobachten und zu versuchen, aber zum Unterrichten in Realschulen ist er noch nicht geeignet. Nicht in den Resultaten der Forschung, weil sie nach dem Standpuncte der Beobachtung nur relative Wahrheiten sind, sondern in den Methoden, die Qualitäten in Quantitäten zu verwandeln, in dem Geschick, diese oder jene Idee der Induction zur Richtung zu geben, in der Feinheit der Wege, durch Beobachtungen und Versuche zusammengesetzte Erscheinungen in ihre Elemente zu zerlegen, liegt der eigentliche geistige Inhalt der Wissenschaft, und der Werth dieser Methoden kann nur gewürdigt werden, wenn man sie in ihrer historischen Aufeinanderfolge kennt. Darum muß von dem künftigen Lehrer der Physik in den obersten Classen der Realschulen gefordert werden: Kenntnis der historischen Aufeinanderfolge der wichtigsten Methoden, Qualitäten in Quantitäten zu verwandeln und aus Beobachtungen und Versuchen durch Induction allgemeine Sätze abzuleiten, ferner Kenntnis von der Weise der Benutzung der Mathematik, um diesen Sätzen die Gestalt von Gesetzen zu geben und die Abhängigkeit dieser Gesetze von einander zu finden, endlich Gewandtheit, die physikalischen Probleme durch diese Gesetze auf mathematischem Wege aufzulösen.

3) Für die Prüfung in der Chemie: Für den künftigen Lehrer der Chemie in den obersten Classen der Realschulen reicht es nicht aus, daß er außer der Kenntnis von dem chemischen Proceß, von den Eigenschaften und Verbindungsverhältnissen der Stoffe und außer einiger Fertigkeit im Experimentiren Kenntnis der chemischen Technologie, der wichtigsten Theile der organischen Chemie, Fertigkeit in der qualitativen und einige Uebung in der quantitativen Analyse in der Prüfung nachweist, weil — namentlich nachdem die Forschungen der jüngsten Zeit die der Art der Zusammensetzung wenigstens der unorganischen Verbindungen zum Grunde gelegte Idee der Polarität als nicht richtig herausgestellt, also außer den Methoden des Versuchens nicht viel mehr sichres als die Aequivalentzahlen, Verwandtschaftsreihen, Löslichkeitsreihen übrig geblieben ist — der eigentliche geistige Inhalt der Chemie sich recht deutlich concentrirt hat auf die Methoden, Stoffe zusammenzusetzen und zu zerlegen, auf die Wege der Induction aus diesen Methoden je nach der zum Grunde gelegten Idee. Es ist vielmehr von dem Lehrer der Chemie in Realschulen zu fordern, daß er die wesentlichsten Methoden des Versuchens und des Inducirens in ihrer historischen Aufeinanderfolge kennt, daß er sich im Experimentiren auch praktisches Geschick erworben, daß er weiß, wie sich die Technik durch den Einfluß der Chemie allmählich anders gestaltet und ein viel ausgedehnteres Gebiet erworben hat.

4) Für die Prüfung in der Naturbeschreibung: Wenn der Examinand in der Prüfung außer eigener Anschauung namentlich der einheimischen Naturproducte eine genauere Kenntnis aller Hauptformen der drei Naturreiche und ihrer Systematik, der allgemeinen Lehre der Physiologie, der Lebensweise und der geographischen Verbreitung der Pflanzen und Thiere, des chemischen und physikalischen Verhaltens der Mineralien und der wichtigsten Petrefacten nachweist, so hat er eben die richtigen Anschauungen und Vorstellungen, kennt auch die Begriffe, welche die Wissenschaft aus diesen Vorstellungen gezogen, aber den eigentlichen geistigen Inhalt der Wissenschaft kennt er

darum noch nicht, noch weniger kann er diese Disciplin zum geistigen Exercitium für die Schüler benutzen. Der Lehrer muß hauptsächlich die Methoden kennen, wie man sich die klaren Anschauungen verschafft resp. verschafft hat, muß auch wissen, wie man die einzelnen Beobachtungen und Versuche durch Induction zu allgemeinen Sätzen erhoben; der Geist zeigt sich eben in den Methoden, die Resultate dienen eigentlich nur zur Controle der Methoden. Deshalb soll der Examinand nachweisen, daß er über das anatomische, chemische und physikalische Verhalten einzelner Naturkörper eigene Untersuchungen angestellt hat, daß er außerdem das Wichtigste dieser Untersuchungen in der historischen Aufeinanderfolge kennt.

5) Für die Prüfung in der Geographie: Wenn auch zugegeben werden muß, daß das Maß des Wissens, wie es im neuen preußischen Prüfungsreglement für den künftigen Lehrer der Geographie gefordert wird, auch für den geographischen Lehrer an Realschulen ausreicht, so fehlt doch in den dortigen Bestimmungen etwas wichtiges. Weil nämlich an Realschulen der bedeutendste Theil der Geographie nicht mit der Geschichte, sondern mit der Naturwissenschaft verknüpft ist, so handelt es sich nicht allein darum, daß der Lehrer die ganze natürliche Beschaffenheit der Länder (nach geognostischer Beschaffenheit, nach Klima, nach Pflanzenwuchs und Thierleben) als eine Thatsache kennt, auch weiß, welchen Einfluß solche Thatsachen auf die Entwicklung des Menschenlebens haben, es handelt sich viel wichtiger darum, daß er von den Naturwissenschaften eine soweit eingehende Kenntnis hat, um sich wenigstens von der Heimat und von einigen Theilen Deutschlands ein klares Bild selbst verschaffen zu können, daß er um dieser Klarheit der Anschauungen willen die Mittel hat, wirklich plastische Darstellungen auch der anderen Länder den Schülern vorzuführen.

6) Für die Prüfung in der Geschichte: Für den künftigen Lehrer der Geschichte an Realschulen muß in der Prüfung Kenntnis der Geschichte des Handels, der Industrie und der Hauptentdeckungen in den Vordergrund gestellt werden.

7) Für die Prüfung im Deutschen: Der Examinand muß außer den im Prüfungsreglement angegebenen Forderungen auch der genügen, daß er die Fähigkeit hat, sachlich die Erzeugnisse unserer schönen Literatur zu verstehen, wozu, namentlich für das Studium der Göthe'schen Werke, nicht bloß sprachliche Ausbildung gehört.

8) Für die Prüfung in den neueren fremden Sprachen: Der Examinand muß außer der im preußischen Prüfungsreglement geforderten Ausbildung eine Gewandtheit im mündlichen Gebrauch nicht bloß der wissenschaftlichen, sondern auch der feineren Conversationssprache nachweisen, weil der Lehrer nur dann Schüler ausbilden kann, welche diese Sprache benutzen wollen, weil er ohne dies Eingedrungensein in den ganzen geistigen Zustand des fremden Volks mit seinen Ausdrucksbedürfnissen und Mitteln für das gewöhnliche Leben weder den fortschreitenden Sprachbildungsproceß versteht, noch ihre classische Literatur als eine naturwüchsige und den gesammten Anschauungen des Volks entsprechende würdigen kann.

Realschullehrerseminare. Wenn eine Bildungsanstalt nicht bloß zufällig irgend welchen Bedürfnissen genügen, sondern eine in sich geschlossene Existenz mit einem ganz bestimmten Anfangspuncte und einem klar gesteckten Ziele haben will, so muß sie Antworten geben auf Fragen, welche sich in den Köpfen ihrer Zöglinge um eines weit verbreiteten Bedürfnisses willen oder um ihres vorherigen Bildungsganges willen bereits vorfinden, oder sie muß selbst in einem vorbereitenden Cursus das Entstehen dieser Fragen in den Zöglingen anzuregen suchen und diese Fragen in bestimmte Fassung bringen. Ohne solche Fragen in den Köpfen der Zöglinge haben die gegebenen Antworten d. h. die allgemeinen Gedanken für sie meist nur eine auswendige Existenz, veredeln nicht das eigene rohe Reis des Zöglings bis zur allgemeinen d. h. idealen Existenz. Und diese Fragen ergeben sich um so weniger von selbst d. h. zu ihrer Erregung und Formulirung ist um so mehr die Kunst des Unterrichtens erforderlich, je mehr das Object der Disciplin eine inductive Methode nöthig macht. —

Volksschulen geben Antworten auf Fragen, welche in allen Menschen vorhanden sind, höhere Schulanstalten wenigstens auf solche, welche sich mehr oder weniger leicht an die Beschäftigungen der Eltern der Kinder, an die Beobachtungen in ihrer Umgebung schon angeknüpft haben oder anknüpfen lassen; Lehrerseminare finden selbst bei solchen Zöglingen, deren Väter schon Lehrer waren, nur wenige solcher Fragen vor. Darum haben die Volksschullehrerseminare auch immer vorbereitende Curse, sie haben Elementarschulen, in denen sie ihre Zöglinge beobachten und mit ganz eng begrenzten Pensen selbst unterrichten lassen, damit sie in ihren Zöglingen diese Fragen anregen und formuliren. Die Fragen lassen sich dann einfach und nur von wenigen Lehrkräften beantworten, weil die Zöglinge in ihrem Wissen und in dem Grade ihrer geistigen Tüchtigkeit auf nahezu demselben Standpuncte stehen, weil sie alle in denselben Fächern wollen unterrichten lernen. Realschullehrerseminare finden auch in den eintretenden Candidaten keine oder nur sehr wenige Fragen in Bezug auf Unterricht und Erziehung vor, ferner haben die Candidaten zwar nahezu denselben Grad von allgemeiner philosophischer Ausbildung, unterscheiden sich aber sonst in den Gebieten ihres Wissens und in der Richtung ihrer Denkthätigkeit sehr wesentlich, wollen auch für ihren späteren Beruf nur wenige Fragen gemeinsam mit den anderen, die meisten ganz speciell für sich beantwortet haben. *Schon darum, weil die Realschullehrerseminare die wesentlichsten Fragen in den Candidaten anregen müßen, sind sie nothwendig mit gut nach allen Richtungen ausgestatteten Realschulen 1. Ordnung zu verbinden; aber auch darum, weil sich sonst nirgendwo Lehrer für die Candidaten finden möchten, welche jedem auf seine speciellen Fragen Antwort ertheilen können.*

Freilich haben die Universitäten eine größere Anzahl von Lehrern und dazu wissenschaftlich viel reicher ausgerüstete, als sie je eine einzelne höhere Schulanstalt haben kann, aber es handelt sich beim Unterricht von Candidaten für das bevorstehende Schulamt nicht sowohl um ihre weitere Förderung in der speciellen wissenschaftlichen Erkenntnis, als vielmehr um ihre Unterweisung in der Benutzung dieser Disciplinen zu den Zwecken des Unterrichts. Und für diesen Zweck muß nicht bloß gelehrt werden, welche Einzelnheiten der Disciplin mehr als andere in den Vordergrund zu stellen sind, es muß sich sogar die ganze Systematik der Wissenschaft meist vollständig ändern. Die Naturwissenschaft z. B. hatte sich bis in den Anfang dieses Jahrhunderts auf Grund von Fragen des Lebens und von Fragen des Geistes entwickelt, sie konnte auf viele einzelne Fragen Antwort geben und konnte auch dem allgemeinen Anfordernis der Wissenschaft durch mehr oder weniger strenge Systematik Genüge leisten; wirkliches Unterrichtsobject fängt sie auf Grund der in den Realschulen gemachten Erfahrungen erst jetzt an zu werden. Für die Wissenschaft ist das Gesetz, also der Schluß des absichtlich auf ein Object geleiteten Denkprocesses, der Zweck; für den Unterricht ist es die Reihenfolge der Beobachtungen und Versuche, die Weise des Inducirens. Für die Wissenschaft ist diejenige Sammlung von Versuchen, von Messungen die beste, aus der sich am unzweifelhaftesten das Resultat ergiebt; für den Unterricht sind die Versuche so zu ordnen, daß sich der erste ohne Zwang an die Beobachtung unter natürlichen Verhältnissen anreiht. Um der Förderung der Wissenschaft willen hängt niemand mehr Froschschenkel an eiserne Geländer, wiederholt niemand mehr Gray's Versuch über die Leitung der Electricität; nur der Unterricht zwingt solche ganz elementare, sogar unvollkommene Versuche ans Licht zu ziehen, damit der Schüler lernt, die Versuche vom einfachsten an bis zum zusammengesetzten und in seinem Resultate sorgfältigen zu construiren. Die Wissenschaft quält sich nicht mehr mit Newtons „Anwandlungen", vollends nachdem sie Göthe aus Misverständnis in Verruf gebracht, sie ist mit Fresnel's Versuchen und Messungen über die Wellenlängen des Lichts zufrieden; dem Unterrichte sind diese „Anwandlungen" ein kostbarer Schatz. Die feinen Meßinstrumente, die elegantesten Apparate hat man sogar vielfach aus dem Unterrichte

ganz verbannt, weil es dem Schüler nicht auf das merkwürdige Resultat, sondern auf das Geschick ankommt, allmählich die Erscheinungen immer sorgfältiger zu zerlegen, das Thatsächliche immer mehr zu verificiren und dann zu induciren. — Wenn nun aber um des Unterrichts willen die Wissenschaften, nicht bloß die Naturwissenschaft, ganz anders behandelt werden müßen, als so lange es bloß auf wissenschaftliche Erkenntnis ankommt, und wenn diese andere Behandlung der Wissenschaften nach kaum 20 Jahren noch nicht in die Wissenschaft der Pädagogik eingegangen sein kann, vielmehr nur im Kopfe, weil auf den Erfahrungen, der damit beschäftigten Oberlehrer ruht, wie könnten anderswo als an Realschulen und von andern Lehrern als von guten Realschullehrern dem Candidaten die Fragen an seinen speciellen Unterricht formulirt und beantwortet werden? — Ließen sich in Universitätsstädten gute Realschulen finden oder errichten, dann wären diese vielleicht der beste Platz zur Anlegung eines Realschullehrerseminars, denn die Candidaten hätten hier die beste Gelegenheit, außer ihrem nächsten ganz speciellen Ziele noch diejenigen geistigen Thätigkeiten zu verfolgen, welche gewöhnlich erst während einer zum Theil praktischen Beschäftigung deshalb Bedürfnis werden, weil sie gegenüber der centrifugalen Richtung der Praxis in rein geistiger Beziehung den einzigen centripetalen Halt bringen, nämlich eigenes Studium ganz einzelner Zweige der Wissenschaft und gründliche Beschäftigung mit der Philosophie.*) **Koch.**

Die **Realschulen** **), vielfach auch höhere Bürgerschulen genannt, sind Unterrichtsanstalten, welche, wie verschiedenartig sie auch hier und dort eingerichtet sein mögen, die Aufgabe verfolgen, für die höheren Berufsarten des praktischen Lebens, zu

*) S. die Anmerkung zu dem Art. Realschulen. D. Red.

**) Die auf die Realschulen bezügliche Literatur besteht, abgesehen von ältern Schriften, welche wesentlich nur für die geschichtliche Entwicklung derselben von Wichtigkeit sind, überwiegend in Abhandlungen, welche sich in Zeitschriften, Brochüren und Schulprogrammen befinden. Von den erstern sind auch hier die für den höhern Schulunterricht überhaupt bestimmten, namentlich die Jahn'schen Jahrbücher, Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen und besonders die Pädagogische Revüe und die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, das Museum des Rheinisch-Westfälischen Schulmännervereins, ferner die den Realschulen im besondern gewidmeten wie Körners höhere Bürgerschule, die Zeitschrift für Realschulen von V. Kopezky &c. zu nennen. Von eingehendern, mehr oder weniger umfassenden Einzelschriften nennen wir C. Chr. Thadey, die höhere Bürgerschule, mit besonderer Berücksichtigung der Herzogthümer Schleswig-Holstein, Schleswig 1836; Dr. Friederich Ammermüller, die Real- und Gewerbeschulen, Stuttgart. 1837; H. Hoschke, die höhere Bürgerschule, Leipzig 1838; Dr. Mager, die deutsche Bürgerschule, Schreiben an einen Staatsmann, Stuttgart 1840; (Kühner) das Realschulwesen, in Charakteristiken, Darmstadt 1843; Fr. A. Körner, das Wesen der Realschule, Sondershausen 1844; C. A. Kletke, zur Beurtheilung und Würdigung des deutschen Realschulwesens, Breslau 1857; G. Fr. Kieß, das Realschulwesen nach seiner Bedeutung und Entwicklung, Stuttgart 1863. In ausführlicherer Weise behandeln die einschlagenden Fragen Dr. Chr. G. Nagel, die Idee der Realschule, Ulm 1840; Derselbe, Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland, Ulm, 1844; C. G. Scheibert, das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule, Berlin 1848. Ueber das Verhältnis der Gymnasien und Realschulen zu einander handeln besonders: Scheibert, das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin 1836; Chr. Weiß, Gymnasien und Realschulen in ihren gegenseitigen Verhältnissen, Leipzig 1841; L. Kühnast, Parallele zwischen Gymnasien und Realschulen, Rastenburg 1860; K. A. J. Lattmann über die Frage der Concentration in den allgemeinen Schulen, Göttingen 1860. (Von Programmen heben wir besonders hervor: Langbein, Programm der Friedrich-Wilhelm-Schule in Stettin 1856, mehrere von Tellkampf, h. Bürgerschule in Hannover, von demselben die Abhandlung über den höhern Schulunterricht in Brzoska's Centralbibliothek 1839, die Programmabhandlung von Kalisch in Berlin; von andern Schriften: Beneke, Erziehungsl. II, 527 f, 551 f. Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule 1845, Rotter über Realschulen, Wien 1862. D. Red.)

denen akademische Studien nicht erforderlich sind, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu geben. Sie unterscheiden sich einerseits von den Gymnasien, deren Hauptaufgabe ist, zu den akademischen Studien, d. h. zu der Einführung in die selbständige Behandlung der Wissenschaft vorzubereiten, andrerseits von den Fachschulen, welche sich die Aneignung der zu einer besonderen Berufsart nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten als ausschließliches Ziel stellen. Wenn sie demnach im Gegensatz zu den ersteren, welche zu ihrem Mittelpuncte die Beschäftigung mit den alten Sprachen und Literaturen, als reale und formale Grundlage allgemeiner wissenschaftlicher Thätigkeit haben, überwiegend die in der neueren Zeit in immer wachsender Bedeutung hervorgetretenen Bildungselemente, die Mathematik und die Naturwissenschaften, sowie die neueren Sprachen und Literaturen als Bildungsmittel benutzen, und darin mit den verschiedenen Fachschulen mehr oder weniger übereinstimmen, so weichen sie von diesen darin ab, daß sie es in solcher Weise und in Verbindung mit solchen Bildungselementen anderer Art thun, daß dadurch eben eine allgemeine höhere Bildung, nicht bloß eine auf das nächste praktische Bedürfnis einer besonderen Berufsart gerichtete gewährt wird. Sie sind in dieser ihrer Eigenthümlichkeit ein Erzeugnis der neueren Zeit, und verdanken ihre kräftigere Entwicklung, sowohl hinsichtlich ihrer äußeren Verbreitung, als auch der inneren Durchbildung ihres eigentlichen Wesens und Begriffs, den letzten drei bis vier Jahrzehnten. Doch liegen ihre Wurzeln weiter zurück, und es ist wichtig zum Verständnis der Eigenthümlichkeit derselben, ihre Entwicklung in den Hauptmomenten zu überschauen.

Doppelter Art sind die Anregungen, durch welche die Realschulen ins Leben gerufen worden sind: es ist die Erkenntnis der hohen Bedeutung und des Wesens der Naturwissenschaften einerseits und das Bedürfnis des praktischen Lebens andrerseits. Erst als beide zu voller Kraft und Wirksamkeit gelangt waren, war es möglich, daß die Realschule sich in ihrer Eigenthümlichkeit entwickelte und endlich so ausgestaltete, daß sie sich, wie es wenigstens vielfach, namentlich in Preußen der Fall ist, der älteren Schwester, dem Gymnasium, welches Jahrhunderte hindurch allein das Vorrecht genossen hatte, höhere Bildung zu gewähren, zur Seite stellen konnte.

Die Anregung, welche von der gesteigerten Werthschätzung der Naturwissenschaften ausgieng, machte sich zuerst fühlbar. Es ist bekannt, daß diese eine von der früheren ganz verschiedene, selbständige Stellung durch Baco von Verulam gewannen. Er lehrte in entschiedenem und klarbewußtem Gegensatz gegen die bisher angestrebte von dem Studium der Alten abhängige Bildung, daß die Naturwissenschaft „für die große Mutter aller Wissenschaften gehalten werden müße", und wies klar und überzeugend die Wege nach, auf denen sie zu der ihr zukommenden Macht und Bedeutung fortzuschreiten habe (s. den Art. Baco von Verulam Bd. I, S. 374). Es ist hier nicht der Ort, den Einfluß nachzuweisen, den diese neuen Ansichten auf dem Gebiete der Wissenschaft selbst ausübten. Es genügt, daran zu erinnern, daß Newton und Leibnitz wenige Jahrzehnte nach seinem Tode auftraten und eine ganze Zahl mehr oder weniger bedeutender Männer mit ihnen zugleich durch folgenreiche Entdeckungen die durch Baco angebahnte neue Richtung des Geistes in der überraschendsten Weise förderte. „Es schien," sagt Herschel, „als stürzte sich der Genius der Wissenschaft, lange zurückgehalten, begierig auf die Natur, um mit vereinter Kraft den jungfräulichen Boden aufzuschließen und die verborgenen Schätze ans Licht zu fördern." Einen tiefgehenden Einfluß übte Baco auf Amos Comenius, den größten Pädagogen seiner Zeit und einen der größten aller Zeiten, aus, wie dieser selbst es berichtet (s. Raumers Pädagogik II, 65 ff.), und wie es aus seinem ganzen didaktischen System deutlich hervorgeht. Denn wie großes Gewicht er auch auf das Erlernen der lateinischen Sprache legt, theils um der daraus fließenden formalen Bildung, theils um ihres praktischen Nutzens willen, so stand er doch in einem solchen Gegensatz zu der Begeisterung für das Alterthum, aus

welcher die classischen Studien hervorgegangen waren, daß er nicht allein die Grundlagen alles Schulunterrichts bis zum zwölften Jahre in der ausschließlich deutschen Schule gelegt wissen will, sondern sich auch in Bezug auf die höheren Stufen desselben, wenn auch nach einigem Schwanken, doch wesentlich feindlich gegen den Gebrauch der Classiker im Jugendunterricht verhält. Wie er dagegen überall im Unterricht, auch in dem sprachlichen, fordert, von den Dingen und nicht von den Worten auszugehen, so legt er, je höher die Stufen derselben steigen, desto mehr Nachdruck auf die realen Wissenschaften, Geschichte (im ausgedehntesten Sinne des Worts, wonach er auch Naturgeschichte, Geschichte der Erfindungen, Religionsgeschichte dazu rechnet) Physik, Mathematik, Philosophie. So ist die Schule, die er im Sinne hat, eine Realschule im edelsten Sinne des Worts, indem er darin durch eingehende und tiefe Beschäftigung mit den Realien wahre höhere Bildung anstrebt, wie sie die damaligen, zu großer innerer, vielfach auch äußerer Dürftigkeit herabgesunkenen Gymnasien nicht gewährten. Freilich gelangten jene Entwürfe des Comenius nicht zur Ausführung. Selbst die zu Patak auf Veranlassung des Fürsten Ragotzki von ihm selbst eingerichtete Schola pansophica kam nicht über die drei untersten Classen hinaus, in denen das Erlernen des Lateinischen, allerdings nach seinen auf realistischen Grundsätzen beruhenden Lehrbüchern, die Hauptstelle einnahm. Und das ist nicht zu verwundern. Denn abgesehen von den Irrthümern, in die er, wie es den Neuerern auf dem Gebiete der Pädagogik so oft ergangen ist, durch Uebertreibung gerieth, war die Zeit in ihrer gesammten wissenschaftlichen und socialen Entwicklung für die Ausführung solcher Pläne noch nicht reif. Doch waren die von ihm ausgegangenen Anregungen bei dem Ansehen, das er genoß, nicht verloren und selbst seine lange Zeit weitverbreiteten lateinischen Lehrbücher, namentlich der orbis pictus, mußten dazu beitragen, sie einigermaßen wach zu erhalten. In interessanter Weise tritt dies in den bei Raumer (a. a. O. II, 160 ff.) angeführten Aeußerungen des Rectors am Nürnberger Gymnasium Feuerlein hervor. Dort wurde damals auch bereits in 5 Classen Mathematik gelehrt nach Joh. Christoph Sturms Lehrbuch, welches die Elemente der gesammten reinen und angewandten Mathematik enthielt, und nach seinen Aeußerungen in der Vorrede, sowie nach den nicht wenigen Auflagen, die das Buch erlebte, zu urtheilen auf mehreren deutschen Gymnasien verbreitet war. Es treten dabei bereits bestimmte Rücksichten auf die Forderungen des praktischen Lebens auf.

In nachhaltigerer und wirksamerer Weise als anderwärts geschah dies in Halle. Zuerst in den durch A. H. Francke ins Leben gerufenen Anstalten. Es mag gestattet sein, auf die Stellung derselben zu der vorliegenden Frage etwas ausführlicher einzugehen. Das Eigenthümliche aller dieser Anstalten bestand wesentlich darin, daß, wie sie sämmtlich aus besonderen Bedürfnissen, deren Befriedigung sich Francke als unabweisbar dringend oder wünschenswerth aufdrängte, hervorgiengen, alle darauf abzielten, einem jeden dieser Bedürfnisse möglichst vollständig gerecht zu werden. Dabei verfuhr er, da er in jeder Beziehung selbständig dastand, mit vollster Freiheit und zugleich mit der klaren Energie, die ihn in allem, was er that, auszeichnet, einzig und allein den Zielen gemäß, die er als die jedesmal zu erstrebenden erkannte. Darum trugen alle von ihm eingerichteten Schulen ein von den bisherigen völlig verschiedenes Gepräge und wurden nach vielen Seiten hin epochemachend. Dies gilt auch in Bezug auf die Aufnahme der Realien in den höheren Unterricht. Von Wichtigkeit in dieser Beziehung war es, daß er gleich im Anfang seiner pädagogischen Unternehmungen dazu geführt wurde, für die Erziehung dreier Knaben von Adel zu sorgen, was die Veranlassung zur Einrichtung des Pädagogiums gab. Hier galt es nun, den Unterricht so zu ordnen, daß dadurch eine Bildung erreicht würde, wie sie einem Manne von Stande gezieme und nöthig sei. Darum zog er nach der freien und mannigfaltigen Bildung, die er selbst besaß (s. d. Art. A. H. Francke II, S. 428), außer dem Unterricht in der Religion, dem Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, die er als Mittelpunct der

höheren Bildung festhielt (im Lateinischen wurden allein wöchentlich 18 Stunden ertheilt), vielfach andere Unterrichtsgegenstände heran, Französisch, deutsche Oratorie, Mathematik, Geographie, Geschichte, ja sogar Astronomie, Botanik, Anatomie und mancherlei andere Naturkenntnisse, zu deren besserer Begründung er ein Naturaliencabinet anlegte, was bei Schulen bisher noch nicht vorgekommen war. Indessen wurden die letztgenannten Wissenschaften mit einer gewißen Freiheit, nicht in ein für allemal festgesetzten Stunden behandelt und mehr als eine Recreation angesehen, ebenso wie der Besuch von mancherlei Werkstätten und die Uebung technischer Fertigkeiten wie Drechseln, Glasschleifen u. dgl. m. So waren die Realien in den Kreis der allgemeinen Bildungsmittel aufgenommen, und zwar infolge der Forderungen des praktischen Lebens. Aber freilich waren diese Forderungen unendlich verschieden von denen, welchen die Realschulen dienen, und ebenso ist jene Anstalt nach ihrem ganzen Charakter von diesen unendlich verschieden. Allerdings hat Francke den Plan gehabt, eine Schule zu gründen, die denselben in ihrer Art sehr ähnlich gewesen sein würde, wie Professor Nasemann nach einer bisher unbekannten sehr merkwürdigen Publication Franckes aus dem Ende des Jahres 1698 nachgewiesen hat.*) Unter der großen Zahl verschiedener Schulen (er zählt deren 17 auf!), die damals theils eingerichtet, theils in Angriff genommen und im Werden begriffen waren, nennt er auch „ein besonderes Pädagogium für diejenigen Kinder, welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Oekonomie angeführt werden und die Studia nicht continuiren, sondern zur Aufwartung fürnehmer Herrn, zur Schreiberey, zur Kauffmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen." Er bezeichnet diese Anstalt selbst als eine solche, die „noch mit dem Pädagogio mehrentheils verknüpffet, künftig aber davon abgesondert werden wird." Wäre dies geschehen, so würde dieselbe allerdings viel Uebereinstimmendes mit den heutigen Realschulen gehabt haben. Diese Anstalt ist aber nie ins Leben getreten und es findet sich in den späteren sehr zahlreichen Publicationen Franckes über seine Anstalten keine weitere darauf bezügliche Aeußerung. Natürlich: die Zeit war noch nicht da, um eine solche Anstalt möglich zu machen. Nach allem diesen wird man, wenn man das, was wirklich ins Leben trat, ins Auge faßt, sagen können, daß Francke wesentlich dazu beigetragen hat, die Realien in den Jugendunterricht einzuführen; keineswegs aber geschah es in dem Sinne unserer Realschulen.

Ganz andrer Art war, obwohl ebenfalls aus dem Bedürfnis des praktischen Lebens hervorgegangen, das Unternehmen des M. Christoph Semler**), welches zuerst im

*) S. das Programm der Realschule in den Franckeschen Stiftungen von 1863. Jene Publication ist ein fliegendes Blatt von drei Seiten in 4° mit dem Titel: Entwurff der gesammten Anstalten, welche zu Glaucha an Halle durch Gottes sonderbaren Segen theils zu Erziehung der Jugend, theils zur Verpflegung der Armen gemachet sind. Sie befindet sich in einem Sammelbande der öffentlichen Bibliothek der Franckeschen Stiftungen unter der Numer 77, D, 9.

**) Ueber Chr. Semler sind neuerlich allerlei Irrthümer verbreitet, wodurch die Ansichten über die mit seinem Namen engverknüpften Anfänge des Realschulwesens mehr und mehr verwirrt sind. Man hat ihn vielfach mit A. H. Francke in enge Beziehung gesetzt, zuerst Raumer (II, 164) obwohl in nicht ganz klarer Weise. Da er ihn „Inspector der deutschen Schulen" (nämlich der Stadt Halle) nennt, macht ihn Heppe (Geschichte des deutschen Volksschulwesens I, 59) ohne weiteres zum Inspector der deutschen Schulen Francke's, die mit jenen nicht das Mindeste gemein haben, und nennt deshalb „das Franckesche Schulwesen den Boden, auf welchem die Realschule als höhere Bürgerschule erwuchs." Heinen (s. die Einladungsschrift zur Feier des 25jährigen Bestehens der Realschule zu Düsseldorf S. 15) macht ihn gar zu einem „Studiengenossen und Freunde von Julius Hecker" und zu einem „Schüler A. H. Franckes", was in der That stark ist. Als Hecker 1726 nach Halle kam, war der mit Francke fast gleichaltrige Semler fast 60 Jahr alt! Genaue Notizen über den in vieler Hinsicht merkwürdigen Mann giebt Dreyhaupt, ein Zeitgenosse desselben, in seiner Beschreibung des Saalkreises II S. 719, und nach ihm, mit manchen weitern annehmbaren Vermuthungen über das Wesen des Mannes

J. 1706 in Halle unter dem Namen einer „Mathematischen und mechanischen Realschule" ins Leben trat. In der Schrift, in welcher er ein Jahr vorher unter dem Titel „Nützliche Vorschläge*) ꝛc." seine Gedanken darlegt, nennt er sie „mathematische Handwerksschule", ein Name, der allerdings die Sache, um die es sich handelte, deutlicher und richtiger bezeichnete; denn es handelte sich bei diesem ersten Anfange einzig und allein „um die Jugend von etwa 10, 12 bis 14 Jahren", die sich dem Handwerk bestimmte. Diesen Kindern wurde in einigen Stunden der Woche, und zwar „denen armen Kindern Mittwochs und Sonnabends von 11—12, denen, die etwas gaben, von 2—3 Uhr Nachmittags" eine Anzahl Modelle „von einer in solchen Wissenschaften wohl versirten Person" in dem Hause Semlers gezeigt, erklärt und allerlei nützliche Erläuterungen daran geknüpft, ohne daß jedoch eine feste Ordnung des Unterrichts befolgt werden konnte. Ein sehr anschauliches Bild davon giebt die von Semler im J. 1709 herausgegebene Schrift „Neueröffnete mathematische und mechanische Realschule", aus deren Vorrede obige Mittheilungen entnommen sind. Der neue Name dieser Schule, der hier zum erstenmale erscheint, verdankt seinen Ursprung offenbar dem Umstande, worauf Semler das größte Gewicht legte, daß in derselben die Unterrichtsgegenstände, wie es auf dem Titel jener Schrift weiter heißt „praesenter gezeigt und nach allen Theilen erkläret werden". Man hatte es also darin vor allem mit Dingen, Realien im äußerlichsten Sinne des Wortes zu thun. Die Vorschläge Semlers

Nasemann a. a. O. S. 7. Er war 1669 geboren und zeigte schon in seinem kindlichen Alter eine besondere Neigung zu mechanischen und mathematischen Wissenschaften. „Als seine Eltern ihm einen globum coelestem," erzählt Dreyhaupt, „sammt Feinds Kosmographie, als eine Anweisung dazu kauften, ruhte er nicht eher, bis er schon in seinem 12. Jahre nicht allein den Gebrauch des globi, sondern auch alle Sterne am Himmel mit Namen durch eignen Fleiß kennen lernte, wozu ihn der große Komet 1680 noch mehr antrieb." Er studirte zuerst in Leipzig mehrere Jahre, dann ebenso in Jena, wo er unter andern Professoren auch Erhard Weigel, den berühmten Mathematiker, hörte, und allem Anschein nach in sehr nahe Beziehungen zu ihm trat. Von dort kehrte er nach Halle zurück, „allwo er von Oleario" (dem erbittertsten Gegner Franckes!), Thomasio und Buddeo sehr werth gehalten wurde." Daß er zu Francke oder dem ihm eng verbundenen Breithaupt eine Beziehung gehabt habe, wird nicht erwähnt. Nachdem er 1697 Magister geworden, hielt er mit Beifall Vorlesungen über Philosophie, Mathematik und Theologie. Wie lange er das fortgesetzt habe, ist unbekannt. Nach zwei Jahren wurde er Hospitalpfarrer und Adjunct zu S. Moritz und als solcher Inspector der städtischen Armenschulen; 1708 Oberdiaconus zu S. Ulrich, so daß er seit 1715, wo Francke zum Oberpfarrer an dieser Kirche erwählt wurde, an derselben Kirche mit diesem stand. Er war ein sehr thätiger Mann, der mancherlei gemeinnützige Anstalten ins Leben gerufen, vornehmlich aber fort und fort sich mit mathematischen und mechanischen Arbeiten und Erfindungen beschäftigt hat, deren Dreyhaupt eine ganze Zahl aufführt. Er erwähnt unter andern, daß er 30 Jahre lang an der Erfindung des Perpetuum mobile gearbeitet und 6000 Thaler darauf gewendet habe. Zwei große mit Uhrwerken versehene Himmelssphären nach den Systemen von Copernicus und von Tycho de Brahe, die er construirt und an denen er mit großen Kosten 3 Jahre gearbeitet hat, sind noch vorhanden. Nicht lange vor seinem 1740 erfolgten Tode wurde er Mitglied der Akademie der Wissenschaften. Von seinen Beziehungen zu Francke wissen wir nichts. Wenn er in den heftigen Streitigkeiten desselben mit dem Stadtministerium nicht erwähnt wird, so erklärt sich dies schon daraus, daß er spät in dasselbe eintrat. In seiner theologischen Richtung stand er ihm, wie aus dem Obigen hervorgeht, keinesfalls nahe und man kann wohl nur an Anhänger Franckes denken, wenn Dreyhaupt berichtet, daß seine Feinde ihm vorwarfen, „er triebe nur den ersten und dritten Artikel des christlichen Glaubens, den zweiten aber gar nicht." Ob nicht dennoch der Vorgang Franckes in seinen Unternehmungen ihm zum Antrieb diente, wer will das entscheiden? Hienach möge beurtheilt werden, was oben in dem Artikel „Pietismus" S. 82 hierüber gesagt ist.

*) Den vollständigen sehr langen Titel der Schrift, in welchem der ganze Plan des Verfassers ausgedrückt ist, sowie weitere Auszüge aus derselben giebt Rancke in seiner Schrift „Johann Julius Hecker" S. 13. Die Vorschläge giengen weiter, als die spätere Ausführung leistete, wohl infolge fehlender Mittel. Die nach Ranckes Meinung „zwischen Francke und Semler in der Hauptrichtung tendenz des Unterrichts herrschende völlige Uebereinstimmung" ist in der That doch nicht vorhanden.

hatten sowohl bei der Magdeburgischen Regierung, als auch bei der unlängst gestifteten Societät der Wissenschaften in Berlin, deren Gutachten, „da einigen die Introduction derselben allzu difficil geschienen", er erbeten hatte, volle Billigung und von mehreren Seiten eine solche Unterstützung gefunden, daß ihre Ausführung möglich geworden war. Indessen dieser erste Versuch bestand nur drittehalb Jahr. Mit dem eingetretenen Tode des erwähnten Lehrers hörte die Schule auf. Dennoch ist sie der erste schwache und freilich überaus dürftige Keim, aus welchem, wenn man überhaupt auf diesem Gebiete so reden darf, die Realschulen als solche hervorgegangen sind. Semler selbst nahm den von ihm zuerst angeregten Gedanken etwa 30 Jahre später wieder auf, indem er 1738 die Realschule, wie Dreyhaupt sagt, „solenniter" wieder eröffnete. Er gab ihr aber eine erweiterte Einrichtung und nannte sie in der von ihm herausgegebenen Nachricht*) „Mathematische, mechanische und ökonomische Realschule". Sie sollte sowohl denen, „die da studiren, als denen die nicht studiren sollen, ein Genüge leisten." Dies ist unzweifelhaft nicht so gemeint, daß er in diesen Unterrichtsgegenständen eine Vorbereitung für die Studien sah, sondern es ist damit nur die Andeutung verschiedener Abtheilungen gegeben, indem „eine andere Stunde für der Honoratioren Kinder, und eine andere für 24 arme Kinder angeordnet war." Die Einrichtung war im übrigen der früher erwähnten trotz der Erweiterung, die sich in der Aufzählung der Lehrobjecte erkennen läßt, durchaus ähnlich. Es war eine Ergänzungs- und Fortbildungsschule, in welcher neben allerlei nützlichen Kenntnissen namentlich auch eine Vorbereitung auf mannigfaltige Berufsarten gegeben werden sollte. Der Unterricht knüpfte sich auch in ihr hauptsächlich an Modelle und Instrumente, überhaupt an Sachen. Mit dem 1740 erfolgten Tode Semlers hörte die Schule auf.

Aber das Princip, aus dem sie hervorgegangen war, und das, wie Semler in jener Nachricht sagt, ihm seit 40 Jahren Schulregel gewesen sei, jenes bekannte Non scholae sed vitae discendum, trat auch sonst und je länger desto bestimmter auf. Nicht allein wurde in mancherlei Schriften darauf gedrungen, daß für Einrichtung besonderer Classen für die Kinder, welche nicht studiren sollten, gesorgt werden müße**), sondern es wurden auch manche Schulen unter dem Einfluß dieser Ansichten wirklich umgestaltet. So erhielt 1733 das Gymnasium zu Weimar eine neue, freilich wenig glückliche Einrichtung, bei welcher diejenigen berücksichtigt wurden, welche, wie es in der Schulordnung heißt, „Gott und dem Vaterland in anderen politischen Aemtern, sonderlich im Militärstande, im Oekonomischen, Polizei, Commerzien und anderen Dingen, fürnehmlich aber als Cantores dienen wollen." Die Schüler sollten einen „praegustum in militärischen und ökonomischen Dingen" bekommen; Italienisch und Französisch, besonders aber Musik getrieben werden; überdem aber sollten die Gymnasiasten „in mechanischen und geometrischen Operationibus, wie auch in der Civil- und Militärbaukunst gleichfalls zu profitiren Gelegenheit umsonst haben" (s. Heiland, die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums S. 242). In ähnlichem, freilich höheren Sinne wurde im J. 1745 zu Braunschweig von Herzog Karl I. das Collegium Carolinum gegründet, welches einerseits den Jünglingen, die studiren wollten, eine vollständigere Vorbereitung, als es bisher geschehen, gewähren, andrerseits aber solchen, die nicht studiren, allein für ihre künftige Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft sich eine allgemeine höhere Bildung aneignen wollten, Militärs, Edelleuten, Kaufleuten u. s. w. durch Unterricht in Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, Statistik u. a. zur Erlangung derselben Gelegenheit bieten sollte.

Ungleich wichtiger und folgenreicher war die im J. 1747 durch Johann Julius

*) Sie erschien in den hallischen Anzeigen und findet sich in den Acta historica ecclesiastica 1740 Tom. 19 S. 198. Vgl. Dreyhaupt a. a. O. II, 216.

**) S. bei Raumer a. a. O. II, 165 die Aeußerungen des Rector Gesner in Rotenburg um das J. 1720, des Rector Schöttgen in Dresden i. J. 1742, des Rector Wenzky in Prenzlau i. J. 1751, des J. M. Gesner etwa um dieselbe Zeit.

Hecker*) ins Leben gerufene Realschule. Mit großem Eifer hatte sich dieser, nachdem er zum Prediger an der Dreifaltigkeitsgemeinde in Berlin berufen worden war, ganz in der Weise A. H. Franckes, seines Vorbildes, zunächst der armen Kinder seiner Gemeinde angenommen, und war dann in rastloser Thätigkeit, wie jener, von den ersten geringen Anfängen immer weiter vorgeschritten, so daß er die Grenzen des Bedürfnisses einer Armenschule bald überschritt. Er nahm allmählich die Anfänge der lateinischen und französischen Sprache, die Uebung von mancherlei Kenntnissen, welche das bürgerliche Leben forderte, in den Unterrricht auf. Nachdem er im März 1747 ein eigenes Haus erworben (die Mittel floßen aus Gaben der Liebe und einer Lotterie, in welcher außer mehreren Geldgewinnen die Bibel sehr zahlreiche Gewinne bildete), gab er der darin aufgenommenen Schule nach allen Seiten eine größere Ausdehnung und bestimmtere Einrichtung. Dann veröffentlichte er in dem Programm, womit er zum Frühlingsexamen im Mai einlud, eine „Nachricht von einer Oekonomisch-mathematischen Realschule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche im Anfange des Maimonats eröffnet werden soll," und schritt sogleich zur Ausführung. Wie der Name, den er der Schule gab, derselbe ist, den Semler der seinigen gegeben hatte, so gieng er dabei von denselben Gedanken aus wie jener. In der Eingabe an das Obercuratorium der Schule, in welcher er demselben seinen Plan darlegte, bezieht er sich auch ausdrücklich auf dessen Vorgang und bezeichnet dasselbe Ziel, dieselben Mittel, die jener im Auge gehabt und angewandt hatte. Aber in dem Programm geht er weiter und faßt die Aufgabe in viel großartigerem Sinne. Er stellt die neue Schule den lateinischen und deutschen zur Seite, er will allen, die in dieselbe eintreten, eine Vorbereitung gewähren, die ihnen den Eintritt in das specielle Fach, welches sie wählen werden, erleichtern könne. Er verspricht 8 verschiedene Classen einzurichten: 1) eine mathematische, 2) eine geometrische, 3) eine Architektur- und Bauclasse, 4) eine geographische, 5) eine physikalische oder Naturalienclasse, 6) eine Manufactur-Commercien- und Handlungsclasse, 7) eine ökonomische, 8) eine Curiositäten- oder Extraclasse. Daneben soll das Zeichnen geübt werden. Allerdings konnte alles das nicht sogleich ins Leben treten, doch strebte Hecker die Ausführung seines Plans mit unermüdlicher Thätigkeit an. Er wurde dazu durch die ihm zu Theil werdende Anerkennung nicht allein der Obercuratoren seiner Schulen, sondern des Königs Friedrich II. selbst, der dieser Anstalt vielfache Förderungen, auch den Namen „Königliche Realschule" gewährte, sowie durch die wachsende Theilnahme des Publicums, welche sich sowohl durch bedeutende Gaben, als auch durch die wachsende Zahl der Schüler bethätigte, ermuntert. Die weitere Entwicklung der Anstalt,**) welche in eigenthümlich enger Verbindung einerseits mit einer deutschen Schule und andrerseits einem Gymnasium stand, das sich indes allmählich immer selbständiger gestaltete, zu verfolgen liegt hier fern. Irrthümlich ist, was Raumer ausspricht, daß man allen Schülern zumuthete, fast alles zu lernen, was in dem Lehrplan der verbundenen Anstalten aufgeführt ist, woher die

*) Vgl. d. Art. Hecker Bd. III S. 378 ff. H. bekam früh durch den Unterricht seines Vaters, besonders aber dadurch eine Richtung auf die Naturstudien, daß er, während er das Gymnasium in Essen besuchte, in einer Apotheke wohnte. In seinen Mußestunden arbeitete er im Laboratorium und half die Heilmittel bereiten, wodurch er veranlaßt wurde, sich eingehender mit Botanik zu beschäftigen. Durch die Neigung zur Hypochondrie, welche er sich durch seine zu eifrigen Studien zugezogen hatte, wurde er darauf geführt, sich ernstlicher mit Diätetik, überhaupt dem menschlichen Leibe zu beschäftigen. Nachdem er Ostern 1726 nach Halle gekommen, um Theologie zu studiren, erfuhr er noch die Einwirkung Francke's während dessen letztem Lebensjahre, wurde 1728 Mitglied des mit dem Königl. Pädagogium verbundenen seminarium selectum praeceptorum und bald nachher Lehrer an dieser Anstalt. Weiteres s. a. a. O.

**) Nähere Auskunft darüber giebt Ranke a. a. O. in dem genannten Artikel der Encyklopädie und im Jahresbericht über die königliche Realschule von 1861; ausführlicher Schulz in der „Geschichte der königlichen Real- und Elisabethschule zu Berlin 1857."

unerhörte Zahl von täglich 11 Unterrichtsstunden gekommen sei. Im Gegentheil war die Wahl der Unterrichtsgegenstände je nach dem Beruf, dem die Schüler bestimmt waren, frei gestellt, was ausführbar war, da in allen diesen Schulen, wie in den von Francke gegründeten, das Fachsystem herrschte. Die Art des Unterrichts in den Realclassen ruhte wesentlich auf dem von Semler angenommenen Princip, indem man denselben hauptsächlich an Modelle knüpfte, für deren Herbeischaffung und Vermehrung ganz besonders J. F. Hähn, der von 1753—59 an der Anstalt als Inspector wirkte, thätig war.*) Ein inneres, die verschiedenartigen Lehrgegenstände durchdringendes und zu einer Einheit verbindendes Princip außer jenem so leicht misverständlichen Non scholae sed vitae discendum war nicht vorhanden und wurde auch trotz der mancherlei Wandlungen, welche die Schule im Laufe des Jahrhunderts unter ihren verschiedenen Directoren erfuhr, nicht gewonnen. Dies blieb einer späteren Zeit vorbehalten. Es war vielmehr die Schule gleichsam ein Complex verschiedener Fachschulen, durch welchen man den mannigfaltigen Anforderungen des praktischen Lebens zu genügen suchte. Dies geht aus den verschiedenen Lehrplänen, welche Schulz mittheilt (a. a. O. S. 38, 58, 63, 70) hervor, am meisten aus dem letzten des Andreas Jacob Hecker, eines Neffen des Gründers, der 1784 die Direction der Schule übernahm. Es erscheinen darin neben mehreren allgemeinen Lectionen, wie Religion, Deutsch, Lateinisch, Französisch, Geschichte und Geographie, Physik, Zeichnen folgende ganz specielle: praktische Geometrie, unterirdische Geometrie, Artillerie, Fortification und Kriegskunst, angewandte praktische Mathematik (Maschinenlehre und Baukunst), Oekonomie und Forstwissenschaft, die Handlungswissenschaft, insbesondere Anleitung zum Buchhalten, Elemente der Anatomie. Natürlich war die Benutzung dieser Lectionen auch damals der Wahl der einzelnen Schüler überlassen; auch wurden nicht alle immer gehalten, sondern es fand zwischen mehreren ein Wechsel statt nach Sommer und Winter. Endlich mochte vieles freilich sehr unvollkommen sein, um so mehr, als die Anstalt fort und fort, auch schon zu der Zeit des Gründers mit finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte. Nichtsdestoweniger war sie von großer Wichtigkeit, theils für unzählige einzelne, die dort ihre Bildung und mannichfaltige Anregung erhielten, theils für die Fortentwicklung der pädagogischen Ansichten im allgemeinen. Sie trug sehr wesentlich dazu bei, die Frage nach der Bildung für die praktische Seite des Lebens zu wecken, anzuregen und für ihre Lösung zu wirken.**)

Durch das Auftreten Rousseaus und der Philanthropinisten wurde die Aufmerksamkeit dafür, wenn auch in anderer, allgemeinerer Weise, in immer weiteren Kreisen geweckt. Die Schriften, welche dieselbe speciell behandelten, mehrten sich und fanden rege Theilnahme. Vor allen verdient hier genannt zu werden die Friedrich dem Großen gewidmete Schrift von Resewitz, Abt des Klosters Bergen, welche den Titel

*) Er schrieb: „Wie das Nothwendige und Nutzbare von Sprachen und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden." S. Biedermann, Altes und Neues von Schulsachen Thl. 8, 257. Man sieht daraus, in welche Specialitäten man einging, indem er unter andern erzählt, daß man um den Lederhandel praktisch zu behandeln, eine Sammlung „von mehr als 90 Arten des Leders, jedes Stück so groß, als ein Octavblatt austrägt," angelegt habe. Eine genauere Angabe der gesammelten Geräthe, Maschinen und Modelle giebt Schulz a. a. O. S. 41.

**) In einer sogleich anzuführenden Schrift von Resewitz heißt es von ihr S. 9: „So klein und mangelhaft der Plan der Realschule in Berlin Anfangs zu sein schien, so fremd er vielen Leuten in die Augen fiel, so hat er doch große und fruchtbare Folgen nach sich gezogen. Nach und nach ist der Plan nicht allein verbessert und erweitert und manche vortreffliche Einrichtung zum Besten der Erziehung überhaupt veranlaßt, sondern auch der Geist der deutschen Nation angeregt worden, auf dieses große Geschäft zu denken und es mehr als jemals mit politischen Augen anzusehen. Sie ist nicht allein in preußischen Landen, sondern durch ganz Deutschland, und besonders in den katholischen Gegenden auf verschiedene Weise nachgeahmt worden, und man fängt an, es sich zur Ehre und zum Patriotismus zu rechnen, auf die bürgerliche Erziehung zu denken und zur Verbesserung derselben geschäftig zu sein."

führt: „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit," die zuerst 1773, und in zweiter Auflage 1776 erschien. Das Bild, welches er darin von einer bürgerlichen „Erziehungsanstalt in der Hauptstadt" giebt, entspricht im wesentlichen, wenn man von der Verschiedenheit des wissenschaftlichen Standpunctes und der religiösen Anschauungen jener Zeit absieht, dem Ziel einer heutigen Realschule höherer Art. Aehnlicher Art sind die bald nachher erschienenen Schriften von Gedike „Ueber den Begriff einer Bürgerschule," von Snetlage „Ueber die Umschaffung der sogenannten lateinischen Schulen in Realschulen," von Lachmann „Ueber die zweckmäßige Einrichtung der Bürgerschulen," eine gekrönte Preisschrift. So gewann die Ueberzeugung von der Wichtigkeit und Nothwendigkeit solcher Schulen mehr und mehr Verbreitung und Kraft. Hiedurch wurden denn mancherlei Versuche, sie ins Leben zu führen, veranlaßt, wie in Oesterreich (s. oben Oesterreich, Realschule V, S. 476) in Ulm*) und anderwärts.

Die gewaltigen Umwälzungen, welche infolge der französischen Revolution im letzten Jahrzehnt des achtzehnten und im ersten des neunzehnten Jahrhunderts eintraten, hemmten einerseits die Fortentwicklung solcher Gedanken und Pläne, gaben ihr aber andrerseits durch die Umgestaltung aller Lebensverhältnisse und der darauf bezüglichen Anschauungen einen mächtigen Anstoß. Die Nothwendigkeit, alle im Volke ruhenden Kräfte in allen Ständen möglichst zu entfalten und zu steigern, drängte sich überall auf und führte auf den verschiedensten Gebieten, namentlich auch auf dem der Jugendbildung eine außerordentliche Regsamkeit herbei. Die von Pestalozzi ausgehende, wenn auch zunächst auf den Elementarunterricht gerichtete, aber weit über die Grenzen desselben hinauswirkende Begeisterung kam hinzu. So entstanden, noch ehe ein dauernder Friede durch den Sturz Napoleons hergestellt war, in verschiedenen Gegenden erneute Versuche, Schulen einzurichten, in denen der Bürgerstand als solcher eine den ihm eigenthümlichen Lebensaufgaben entsprechende Bildung erhalten könnte. Dies geschah namentlich in Preußen, wo vor allem in der Zeit tiefer äußerer Erniedrigung eine um so größere Entwicklung geistiger Kräfte begann. An mehreren Orten traten „höhere Bürgerschulen" ins Leben: so in Königsberg i. Pr., in Danzig, in Frankfurt a. d. O. Auch in Halle, das allerdings damals dem Königreiche Westfalen angehörte, wurde infolge anderweiter Veränderung im Schulwesen eine Realschule in den Franckeschen Stiftungen eingerichtet. Alle diese Einrichtungen giengen überwiegend aus der Mitte des Bürgerstandes selbst hervor, ohne wesentliche Mitwirkung der Regierung. Dagegen wurden in Bayern durch die 1808 erlassene neue Schulordnung neben den Gymnasien Realschulen angeordnet, die freilich nicht eben gediehen (s. d. Art. Bayern I, S. 458 ff.).

Einen kräftigeren Anstoß erhielt die Entwicklung des gesammten Realschulwesens nach Beendigung der Freiheitskriege und der Wiederherstellung des allgemeinen Friedens. Eine vorher nicht gekannte Regsamkeit entfaltete sich von Jahr zu Jahr in steigendem Maße auf allen Gebieten menschlicher Thätigkeit. Wissenschaft, Kunst, Handel, Industrie machten die überraschendsten Fortschritte. In engster Verbindung damit wuchs die dem Jugendunterricht, den Schulen der verschiedensten Art zugewandte Aufmerksamkeit und Sorge: nirgends in höherem Grade, als in Preußen, wo, wie auf den meisten übrigen Gebieten des öffentlichen Lebens, so auf diesem ein außerordentlicher Aufschwung stattfand. Auch in dem Realschulwesen machte er sich bald bemerklich. Es war nun die Zeit gekommen, wo die Bedingungen, unter denen allein sie gedeihen und zu kräftiger Entwicklung gelangen können, vorhanden waren und in immer wachsendem Maße hervortraten: ein kräftiges industrielles Leben einerseits und gesteigerte Vertiefung und

*) S. Nagel. Erster Jahresbericht über die Realanstalt in Ulm 1845. S. 3 ff. Wenn hier die bereits 1791 auftretende Forderung einer „Realschule" als Wirkung des durch die französische Revolution erweckten Bürgerbewußtseins dargestellt wird, so möchte dies doch weniger zutreffen. So rasch machte sich diese Wirkung auf dem Gebiete der Schule nicht fühlbar.

Verbreitung der exacten Wissenschaften andrerseits, sowie endlich steigendes Ineinandergreifen beider. Hierdurch drängte sich nicht nur mehr und mehr das Bedürfnis und die Forderung auf, daß Gelegenheit gegeben werde, die Jugend in diese Gebiete des Wissens einzuführen, sondern es wurde auch möglich, die Art, wie dies in wahrhaft fruchtbarer Weise geschehen könne und müße, richtiger zu erkennen, als es bisher der Fall war. Es ist in dem Artikel Gymnasium (s. Bd. III, S. 172) dargelegt, wie das Verlangen mit Entschiedenheit auftrat, den Unterricht in den Gymnasien mehr nach den Bedürfnissen der nicht studirenden Jugend einzurichten, namentlich der Mathematik und den Naturwissenschaften gleichen Raum, wie den Sprachen zu gewähren und die neueren Sprachen mehr zu berücksichtigen. Da solche Forderungen unerfüllbar waren, jenes Bedürfnis aber unabweisbar erschien, so schritt man zur Gründung besonderer Schulen zur Befriedigung desselben. So entstanden in den nächsten Jahrzehnten nach den Freiheitskriegen eine große Zahl Realschulen von größerer oder geringerer Ausdehnung und Vollkommenheit. Und zwar waren es fast überall Stiftungen bürgerlicher Behörden, die so für die ihnen zunächst liegenden Zwecke am besten zu sorgen glaubten. Aehnlich wie Preußen, gieng es auch in anderen deutschen Ländern. Ja es entwickelte sich im Lauf der Zeit eine zuweilen an Schwärmerei grenzende Begeisterung für diese neue Gestalt des Jugendunterrichts, von der gar manche, im Gegensatz gegen die, wie man meinte, veralteten, der neuen Zeit nicht mehr entsprechenden Gymnasien ganz überschwängliche Zukunftshoffnungen hegten. Es führte dies eine wenig erquickliche, nicht selten in gereizten Ausbrüchen sich Luft machende Nebenbuhlerschaft beider Arten von höheren Schulen herbei, die eine Zeitlang dauerte, nun aber, nachdem die Realschulen eine in sich festgegründete Gestaltung und Stellung gewonnen haben, glücklicherweise längst vergessen und abgethan ist.

Was die innere Einrichtung der Realschulen betrifft, so war für die Entwicklung und festere Gestaltung derselben der Vorgang Preußens von entscheidender Wichtigkeit. Es wird daher angemessen sein, etwas näher darzulegen, was dort geschah. Epochemachend wurde in dieser Beziehung, wie sie einst das erste Vorbild dieser Schulen überhaupt gewesen war, die königliche Realschule in Berlin durch die Reorganisation, welche sie durch A. G. Spilleke im J. 1822 erhielt. Dieser war 1820 zum Director der seit J. J. Heckers Zeiten verbundenen Anstalten ernannt und hob sie bald durch seine einsichtige und energische Leitung zu einer fort und fort steigenden, früher nicht gekannten Blüte. Nachdem schon einige Jahre vorher der ursprünglich vorhandene enge innere Zusammenhang zwischen dem Gymnasium und der Realschule völlig gelöst war, suchte Spilleke eine jede dieser Anstalten nach dem ihr inwohnenden Wesen und den daraus fließenden Aufgaben auszugestalten. Die Gedanken, die ihn dabei leiteten, legte er in den ersten Programmen seiner Amtsführung dar. Das zweite derselben, welches 1822 erschien, handelt von dem Wesen der Bürgerschule.*) Weit entfernt von bloß äußerlichen Zwecken, die man bisher so überwiegend auf diesen Schulen verfolgt hatte, geht er darin von dem Gedanken aus, daß der Bildungstrieb etwas gleich ursprüngliches und in der Einheit der menschlichen Natur begründetes sei als der Trieb des Erkennens, und daß es das höchste Ziel sei, nach welchem ein Volk in seiner Bildung streben solle, beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig zu entwickeln. Der Gegensatz, der sich in der sinnlichen Sphäre des Lebens zwischen Geist und Natur darbiete, müße nicht allein im Wissen, sondern auch im Thun immer mehr aufgehoben und so der Natur durch menschliche Kunst immer mehr das Gepräge des menschlichen Geistes aufgedrückt werden. Mit der Anerkennnng dieses Triebes und Berufs im Menschen werde man aber auch Bildungsanstalten gutheißen müßen, in welchen jene Richtung die vorherrschende sei

*) Es ist wieder abgedruckt in Spillekes gesammelten Schulschriften. Vgl. Wiese, Aug. Gottl. Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt. Berlin 1842. S. 79.

und alles das gelehrt werde, wodurch auch das äußere Leben eine höhere, veredelte und sittliche Gestalt gewinne. Er nennt demnach die Realschulen neben den Gymnasien „wissenschaftliche Institute," um anzudeuten, daß auch sie geistige Bildung zum Ziel hätten und nicht etwa bloß technische, und daß also auch auf ihnen nichts mehr zu verhüten sei, als das Mechanisiren des Unterrichts. Sie sollten eine allgemeine vorbereitende Ausbildung, wie das Gymnasium sie für die Universität giebt, so für specielle Berufsanstalten des höheren praktischen Lebens gewähren und somit den Gymnasien nicht unterzuordnen, sondern in gleicher Würde zur Seite zu stellen sein. Auf Grund solcher Ansichten mußte der Lehrplan der Anstalt selbstverständlich eine von der früheren in höherem Grade abweichende Gestalt gewinnen. Als wesentliche Unterrichtsgegenstände ergaben sich daraus nächst der Religion, der Naturkunde und Mathematik in ihren verschiedenen Zweigen, Deutsch und die beiden für das praktische Leben wichtigsten und durch ihre reiche Literatur hervorragenden neueren Sprachen, Französisch und Englisch, Geschichte und Geographie, endlich Zeichnen. Damit war ein Vorbild gegeben, dem sich die in den folgenden Jahren in wachsender Anzahl gegründeten Anstalten ähnlicher Art, wenn auch mit mancherlei Modificationen je nach den durch Localverhältnisse bedingten Bedürfnissen oder Wünschen, in allem wesentlichen anschloßen.

Die Regierung ließ diesen Anstalten, wie sie nach und nach, ohne von ihr unmittelbar angeregt zu sein, entstanden waren, zunächst eine gewiße Freiheit in ihrer Bewegung, was wesentlich dazu diente, die Ansichten über ihr Wesen, ihre Aufgaben, über die Bedingungen ihrer gedeihlichen Existenz zu klären. Indeß wirkten die allmählich den Schülern derselben unter gewißen Bedingungen gewährten Berechtigungen theils zum Eintritt in den Staatsdienst, theils zur Ableistung des einjährigen Militärdienstes in hohem Grade zu ihrer Entwicklung und Consolidirung mit. Von dem Jahre 1827, wo zuerst den Schülern der Realschulen, welche aus der ersten Classe mit dem Zeugnis der Reife abgiengen, der Eintritt in die Bureaus der Civilverwaltung, insbesondere im Steuer-, Post- und Justizfach gestattet wurde, steigerten sich diese Gewährungen mehr und mehr. Auch materielle Unterstützungen wurden allmählich von Seiten des Staats in steigendem Maße verschiedenen Realschulen zu Theil. Von größter Wichtigkeit in dieser Beziehung, wie überhaupt für den ganzen Bestand dieser Schulen war die vorläufige Instruction über die an den höhern Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832 (s. Rönne, das Unterrichtswesen des Preußischen Staats II. S. 308 ff.) Nicht allein wurden darin die früher gewährten Berechtigungen auch auf das Forst- und Baufach ausgedehnt, sondern es wurde auch, was von noch allgemeinerer Wichtigkeit war, durch die für die Entlassungsprüfung aufgestellten Forderungen ein festes Ziel gesteckt, dem eine jede dieser Schulen nachzustreben habe. Von wesentlicher Bedeutung dabei waren namentlich die über das Lateinische, dessen Stellung in den Realschulen eine sehr schwankende war, gegebenen Bestimmungen, wonach ein jeder, der auf den Eintritt im Staatsdienst Anspruch machte, einen gewißen Grad von Kenntnissen in dieser Sprache erlangt haben mußte. Eine Folge davon war, daß der Unterricht in dieser Sprache fast auf allen Schulen dieser Art, wenigstens facultativ, eingeführt wurde. Nach Erlaß dieser Verfügung wuchs die Zahl der Realschulen in allen Provinzen in rascher Folge und zugleich trat die oben erwähnte Begeisterung für diese neue Form des höheren Unterrichts in steigendem Maße hervor. Ihren Höhenpunct erreichte sie in den vierziger Jahren, jener Zeit mannigfacher geistiger Erregung und Kämpfe. Dieser Eifer zeigte sich nicht allein in den zahlreichen Schriften, die theils selbständig, theils in Journalen über die verschiedensten sie betreffenden Fragen erschienen, sondern auch in den im J. 1845 zuerst in Meißen gehaltenen und in den nächsten beiden Jahren in Mainz und Gotha wiederholten Versammlungen der deutschen Realschullehrer, auf denen über die verschiedenen Interessen dieser Schulen mit Lebhaftigkeit verhandelt wurde. Das Jahr 1848 führte wie auf

allen übrigen Gebieten des öffentlichen Lebens, so auch auf dem der höheren Schulen eine außerordentliche Gährung und die mannigfaltigsten Reorganisationspläne herbei (s. den Art. Gymnasium III. S. 173), die darauf ausgiengen, die Gymnasien und Realschulen in Gesammtgymnasien zu verschmelzen. Auf diesem, freilich auf enge und allenfalls ausführbare Grenzen zurückgeführten Gedanken beruhten die der zur Berathung über die Reorganisation des höhern Schulwesens im April 1849 in Berlin zusammenberufenen Landesschulconferenz vorgelegten und von derselben im wesentlichen angenommenen Pläne, wonach beide Arten höherer Schulen einen gemeinsamen Unterbau in den drei unteren Classen haben, und nur in den oberen als Obergymnasium und Realgymnasium ihre eigenthümlichen Zwecke verfolgen sollten. Indessen wurde, nach der Rückkehr ruhiger Zeiten, weder diesem Gedanken, außer wo er sich infolge localer Verhältnisse als Nothbehelf empfahl, noch der durch die Conferenz beschlossenen Berechtigung der mit dem Zeugnis der Reife von einer Realschule Entlassenen zu „Studien innerhalb der philosophischen Facultät auf der Universität" Folge gegeben. Ja in den nächstfolgenden Jahren erschienen wiederholentlich Ministerialverfügungen, wodurch die den Realschulen früher gewährten Berechtigungen theils an erschwerende Bedingungen geknüpft, theils herabgedrückt und dadurch das weitere Gedeihen derselben wesentlich bedroht wurde. Hiegegen erhoben sich vielfache Beschwerden und Klagen, die indessen durch die unter dem 6. October 1859 erlassene „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen" eine in jeder Beziehung befriedigende Erledigung fanden. Diese Verfügung, die Frucht der gesammten bisher auf diesem Gebiete gemachten Erfahrungen, setzt in voller Beachtung der Ansprüche der verschiedenen Lebensverhältnisse, die Normen für einen einheitlichen Zusammenhang und eine feste Gestaltung dieser Schulen fest, ohne jedoch für Modificationen des Normalplans wegen provincieller oder örtlicher Verhältnisse oder auf Grund weiterer Erfahrungen alle Freiheit auszuschließen. Sie bildet für Preußen einen Abschluß der bisherigen Entwicklung, der unzweifelhaft für lange Zeit maßgebend bleiben und auch über die Grenzen Preußens hinaus von wesentlichem Einfluß sein wird. Sie verdient daher eine eingehendere Betrachtung. Von entscheidendster Wichtigkeit ist die darin aufgestellte Unterscheidung von Realschulen I. u. II. Ordnung und höheren Bürgerschulen je nach der Vollständigkeit des Lehrcursus und der Ausrüstung mit Lehrkräften und Lehrmitteln. Natürlich sind danach auch die den einzelnen Classen gewährten, im allgemeinen gegen früher sehr gesteigerten Berechtigungen verschieden: vornehmlich sind selbstverständlich die den Schulen I. Ordnung beigelegten von hervorragender Bedeutung*) Sie sind in dieser Beziehung den Gymnasien, abgesehen von dem Verhältnis derselben zur Universität, völlig gleichgestellt. Dies war natürlich für alle diejenigen Anstalten, deren innere oder äußere Einrichtung nach irgend einer Seite hin den in der Verfügung gestellten Forderungen nicht entsprach, der lebendigste Antrieb, alle Kräfte aufzubieten, um wenn irgend möglich die Anerkennung der Zugehörigkeit zu dieser Classe zu erreichen und dadurch ihren Zöglingen die Theilnahme an den derselben zugesicherten Berechtigungen und Vortheilen zu verschaffen. Infolge dieser Bemühungen ist die Zahl der dieser Classe angehörigen Schulen, welche zur Zeit des Erlasses jener Verfügung 26 betrug, bis zum Schluß des Jahrs 1866, also in 7 Jahren auf 56 (in den altpreußischen Provinzen) gestiegen, wogegen es zu derselbeu Zeit nur 10 Realschulen II. Ordnung, und 26 höhere Bürgerschulen gab.**) Hieraus leuchtet ein, in wie hohem Maße jene Verfügung die Entwicklung dieser Schulen gefördert hat. Aber nicht etwa bloß äußerlich.

*) Diese Berechtigungen sind in dem Art. Preußen VI. S. 327 aufgeführt.

**) Das Verzeichnis derselben s. im Art. Preußen VI, S. 334: indessen sind seit der Zusammenstellung desselben bereits einige Veränderungen eingetreten. — Realschulen II. Ordnung ohne Latein giebt es nur sehr wenige, darunter zwei in Berlin.

Die derselben zu Grunde liegende und zum vollen Ausdruck kommende Anschauung von dem Wesen und der Stellung dieser Schulen in dem Organismus der höheren Jugendbildung ist der Art, daß sie ohne Bedenken als die derselben an sich, ohne alle locale oder nationale Beziehung, entsprechende hingestellt werden kann. Es wird daher angemessen sein, dieselbe, wie sie in den „Erläuternden Bemerkungen" zu den einzelnen Festsetzungen der Verfügung ebenso klar als erschöpfend ausgesprochen ist, darzulegen. Es ist dadurch ein sicherer Maßstab gegeben für die auf diesem Gebiete vielfach geltend gemachten sehr verschiedenartigen, oft unklaren Ansprüche und Forderungen.

„Die Real- und höhern Bürgerschulen", heißt es darin, „haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Studien nicht nöthig sind. Für ihre Einrichtung ist daher nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die nothwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Lebensberufes sind. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es wie das Gymnasium mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie theilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höhern Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Theilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nothwendig geworden und die Realschulen haben dabei allmählich eine coordinirte Stellung zu den Gymnasien angenommen." —— „Nur in dem Maße, in welchem die Aufgabe der allgemeinen und der ethischen Bildung von der Real- und höheren Bürgerschule erkannt und gelöst wird, kann sie die irrige Vorstellung, sie vermöge oder wolle rascher und leichter als das Gymnasium für den praktischen Lebensberuf vorbereiten und Kenntnisse mittheilen, die sich unmittelbar verwerthen lassen, berichtigen und der Ueberzeugung Eingang verschaffen, daß gerade dann nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt und ein höherer Grad von Brauchbarkeit erreicht wird, wenn die für die Zwecke des Lebens nöthigen Kräfte ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach an und für sich ausgebildet werden. Die Schule dient dem Leben und achtet auf seine Anforderungen, das beweist die Existenz gerade der Realschulen und die Einrichtung ihres Lehrplans: aber sie hat es mit der Jugend zu thun und kann bei ihr zu der Bildung, welche die einzelnen Berufsarten erfordern, nur den allgemeinen und dauernden Grund legen wollen. Alle Berufsbildung muß sich auf freie menschliche Bildung des Geistes und des Gemüths gründen."

„Zu der Besonderheit der Realschulbildung gehört, daß sie vorzugsweise auf das Objective und Positive gerichtet ist und dessen Aneignung fordert. Es kommt daher für das Gedeihen der Reallehranstalten alles darauf an, daß sie dies richtig verstehen und der Gefahr ausweichen, welche in der Beschäftigung mit dem Reichthum des realen Lebens und mit empirischem Wissen liegt, wenn dabei nicht die Erkenntnis geschärft wird, daß der tiefere Grund alles Realen in dem geistigen Gehalt und Werth der Dinge liegt, und daß die sichtbare und sinnliche Welt auf der unsichtbaren und geistigen ruht. Daß der Mensch die Herrschaft über die Erde sich aneigne und die Kräfte der Natur sich unterthan mache, gehört zu seiner gottgeordneten Bestimmung und Ehre. Der Unterricht der Realschule soll an seinem Theil dazu helfen, daß in dem heranwachsenden Geschlecht die Befähigung, dieser Bestimmung zu entsprechen, ausgebildet werde; aber er soll es demselben zugleich zum Bewußtsein bringen, daß die Aufgabe des Lebens darin nicht beschlossen ist, und durch die befreiende Macht wahrer Bildung ihm einen Schutz gegen die geistige Unfreiheit gewähren, zu welcher eine falsche Auffassung der großen Aufgabe führt."

„Der eigenthümliche Vorzug, den die Realschule erstrebt, besteht darin, daß sie bei ihren Zöglingen den Sinn bildet und schärft, die Dinge der Anschauung richtig

zu beobachten und aufzufassen, und in der Mannigfaltigkeit derselben das Gesetz zu erkennen, daß sie daher namentlich in den mathematischen und Naturwissenschaften und im Zeichnen mehr erreicht, als den Gymnasien vorgesetzt ist, auch mit den gegenwärtigen Culturzuständen eine nähere Bekanntschaft vermittelt. Dies wird aber nur dann ein wahrhafter Vorzug sein, wenn bei den Zöglingen der Realschulen zugleich ein wissenschaftlicher Sinn geweckt und ihre Kenntnis des Stoffs begleitet ist von Achtung vor der Wissenschaft und von der Erkenntnis dessen, was alles Leben trägt und zusammenhält."

„Der Lehrcursus der Realschule schließt für die meisten Schüler, welche ihn durchmachen, die wissenschaftliche Vorbildung ab: das Gymnasium weist über sich hinaus auf die Universität. Es ergiebt sich hieraus die Nothwendigkeit, daß in dem Realschüler, weil er die Universität nicht vor sich hat, vor seinem Eintritt in den praktischen Beruf oder in eine Fachschule, um so mehr das Interesse und die Fähigkeit zu selbständiger wissenschaftlicher Fortbildung geweckt werde. Diese Aufgabe wird die Schule aber nur in dem Maße erfüllen können, als sie nicht bloß Kenntnisse für den Gebrauch, sondern echt wissenschaftliche Bildung mittheilt, wodurch auch dem späteren Berufsleben eine höhere Weihe gesichert wird." *)

„Aus demselben Grunde hat die Realschule, je früher sie ihre Zöglinge den Anforderungen und Bewegungen des öffentlichen Lebens übergeben muß, desto ernstlicher der Pflicht zu genügen, sie mit allem dem bekannt und vertraut zu machen, was in allem Wechsel der Erscheinung das Bleibende und Unvergängliche ist, und mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit steht. Wird diese wahre Realität des Lebens von den Realschulen übersehen, so wäre von ihnen kein Gewinn für das Leben der Nation zu hoffen: sie würden alsdann eine wissenschaftliche und sittliche Geistesbildung nicht gewähren, sondern den materiellen Zeitrichtungen dienstbar sein, was gegen ihre Bestimmung ist."

In diesen Darlegungen ist, wie gesagt, die höchste Auffassung enthalten, welche diese Gattung der Schulen überhaupt zuläßt, wodurch sie zu Stätten wahrer Jugendbildung mit aller Bestimmtheit erhoben und der Gefahr, dem Materialismus zu dienen, die ihnen allerdings gar leicht droht, entzogen wird. Damit ist aber zugleich den Anklagen, die oft und nicht ohne Grund gegen diese Schulen erhoben worden sind, ein Ende gemacht, der Friede zwischen dem Gymnasium und der Realschule und den verschiedenen Bildungswegen, welche jede dieser Anstalten verfolgt, bleibend hergestellt. Und so wird denn überall, wo diese Schulen die ihnen ihrem Wesen nach innewohnende Aufgabe in vollem Sinne erreichen sollen, diese Auffassung als maßgebend gelten müßen.

Aber freilich, wenn die Ziele, die durch dieselbe der Realschule gesteckt worden sind, erreicht werden sollen, so muß die Einrichtung derselben dem entsprechend sein. Nicht im Laufe weniger Jahre können sie erreicht werden, sondern sie fordern eine längere Zeit hindurch fortgesetzte Arbeit. So ist die Zeit für die Vollendung des Lehrcursus in einer preußischen Realschule der ersten und im allgemeinen auch der zweiten Ordnung, unter Voraussetzung der Aufnahme in dieselbe im 10. Lebensjahre, mit Recht auf 8—9 Jahre (in

*) Das Alter für strengere wissenschaftliche Studien beginnt durchschnittlich mit den Jahren, in welchen der Jüngling die Universität zu beziehen pflegt. Das wird auch für diejenigen Fächer gelten, welche dem Unterricht in den Realschulen seinen wissenschaftlichen Gehalt geben. Wer in Mathematik und Naturwissenschaften sich tiefer gründen will, wird akademische Studien zu machen haben. Der Angelpunct, um den sich die Frage in dieser Beziehung dreht, wird nun wohl sein: soll einem solchen der Weg durch das Gymnasium angewiesen bleiben, oder genügt für ihn eine classische Vorbereitung ohne Griechisch, also eine Realschule im Sinn des obigen Artikels? Wenn Jünglinge dieser Art in der Regel durch das Gymnasium zu gehen haben, so scheint uns darin das Anerkenntnis zu liegen, daß die Basis allgemeiner Bildung, welche die Gymnasien gewähren, ungeachtet ihrer Coordinirung mit den Realschulen breiter und tiefer angelegt sei. D. Red.

einer höheren Bürgerschule auf 6—7) festgestellt, und man wird mit Fug aussprechen dürfen, daß alle Realschulen, welche, wie es vielfach in Oesterreich, Würtemberg und sonst bei Schulen dieses Namens der Fall ist, einen kürzeren Lehrcursus haben, das eigentliche Ziel derselben nicht erreichen können und mehr oder weniger nur einer niedrigen, um nicht zu sagen handwerksmäßigen Bildung dienen.*) Nun fehlt allerdings viel daran, daß alle Schüler, welche in Preußen in die meist sehr zahlreich besuchten Realschulen eintreten, den ganzen Lehrcursus derselben absolvirten: im Gegentheil sind bis jetzt die beiden höchsten Classen überall verhältnismäßig nur spärlich besucht, und die Zahl derjenigen Schüler, welche die Abiturientenprüfung ablegen, beträgt nur sehr wenige Procente der Gesammtfrequenz. Ja es ist selbst in der Unterrichts- und Prüfungsordnung aus diesem Grunde ausdrücklich hervorgehoben, daß mit Absolvirung der Tertia ein relativer Abschluß der Bildung erreicht werden solle, der zum Eintritt in einen praktischen Beruf der mittleren bürgerlichen Lebenskreise befähigt. Sehr viele Schüler gehen namentlich nur bis zu der Stufe, die ihnen die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst sichert, das heißt in den Realschulen I. Ordnung bis in die Untersecunda, in denen II. Ordnung bis in Prima. Aber man würde irren, wenn man meinte, daß dadurch diese niedrigeren Stufen der vollständigen Realschulen eben nur solchen Realschulen entsprächen, die sich überhaupt geringere Ziele stecken. Das Gesammtleben einer jeden Schule wird ja wesentlich bedingt durch die letzten Ziele und Aufgaben, die ihr gesteckt sind, und das Streben dieselben zu erreichen macht sich von selbst auf allen Stufen derselben, selbst in den unteren und mittleren, in Lehrern und Schülern geltend. So wirken die den preußischen Realschulen durch die neuesten Verordnungen gestellten allerdings hohen Aufgaben durchweg belebend und anregend auf alle Zöglinge, welche ihnen angehören, auch wenn sie nur zu einem geringen Theile dahin gelangen, sie zu erreichen.

Was die Unterrichtsgegenstände betrifft, durch welche die Erreichung der angegebenen Ziele in den Realschulen angestrebt wird, so ist man im allgemeinen längst darüber einig, daß dieselben, dem Zwecke dieser Schulen, für die höheren Berufsarten des praktischen Lebens vorzubereiten, gemäß, überwiegend solchen Gebieten angehören müßen, die mit denselben in enger Beziehung stehen. Es werden demnach abgesehen von den für die Bildung des ästhetischen Sinnes und zum Theil für viele jener Berufsarten so überaus wichtigen technischen Fertigkeiten des Gesangs, des Schönschreibens und Zeichnens, und außer der aller wahren und lebendigen Bildung zu Grunde liegenden Unterweisung in der Religion und der Muttersprache, vor allem die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften und der Mathematik, sowie die Sprachen der beiden wichtigsten neueren europäischen Culturvölker, das Französische und Englische, endlich die beiden Disciplinen, durch welche allein das Leben der Gegenwart in seinem innersten Wesen, wie in dem Reichthum seiner Entfaltung begriffen werden kann, Geographie und Geschichte gelehrt werden müßen. Und es möchte wohl auch keine Realschule gefunden werden, in welcher diese Lehrgegenstände nicht mit mehr oder weniger Vollständigkeit behandelt würden. In den österreichischen Realschulen bilden allerdings die fremden lebenden Sprachen nur freie d. h. facultative Lehrgegenstände (s. den Art. Oesterreich V, S. 500 u. 505 ff.) Ueberhaupt aber ist das Verhältnis der einzelnen Lehrgegenstände in ihrer Gruppirung zu einander in den verschiedenen Ländern ein sehr verschiedenes je nach der mehr oder weniger vorwaltenden Rücksicht auf die Forderungen äußerer Nützlichkeit. Blicken wir zurück auf die Ansichten, wie sie sich im Fortgang der Zeit allmählich ent-

*) Ueber die mancherlei ungünstigen Verhältnisse der Realschulen Württembergs und die daraus fließenden Nachtheile in Vergleich mit den norddeutschen, namentlich preußischen Schulen dieser Art s. Nagels interessante und lehrreiche Auseinandersetzungen in seinen „Reiseerfahrungen zc. II. Abtheilung" S. 173 ff.

wickelt haben, so ist nicht zu verkennen, daß früher im allgemeinen vielfach vor allen andern Gegenständen das Betreiben der Naturwissenschaften und der Mathematik stark betont worden ist, wie es auf den östreichischen Realschulen noch jetzt geschieht, daß aber später die Sprachen immer mehr Raum und Berücksichtigung gewonnen haben, wie es in der Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen in Preußen von 1859 zu Tage liegt. Und mit Recht. Denn sollen in den Realschulen, wie sehr sie auch berufen sind für das praktische Leben vorzubereiten, nicht bloß Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern vor allem, wie in den Gymnasien, höhere Bildung gewonnen werden, so haben die Sprachen und Literaturen, diese freien und selbständigen Productionen des menschlichen Geistes, vornehmlich ein Recht berücksichtigt zu werden. Sie sind am geeignetsten geistige Bildung zu erzeugen, da sie den Geist am unmittelbarsten und mannigfaltigsten in Anspruch nehmen nach Empfinden, Denken und Wollen, und zugleich von Anfang an die sicherste und vielfältigste Gelegenheit bieten zu lebendiger Verbindung und Beherrschung der darauf bezüglichen Kenntnisse, sowie zur Uebung der Kraft in freier Verwendung. Die Mathematik und die Naturwissenschaften, einen wie hohen Werth sie auch an sich haben, wie wichtig sie auch durch ihre Beziehung auf das praktische Leben sind, sind ihrem ganzen Wesen nach weit weniger geeignet, zur Erzeugung jener Bildung mitzuwirken: die Mathematik wegen ihrer abstracten, sich rein auf das Formale beziehenden Natur, die Naturwissenschaften wegen der unendlichen Fülle des in zahllose Einzelnheiten zerfallenden Stoffes, den lebendig zu verbinden und zu beherrschen weit über die jugendlichen Kräfte geht.

Soll aber die Beschäftigung mit der Sprache jenen bildenden Einfluß haben, so darf sie sich nicht auf die Muttersprache beschränken. Erst durch die Bewältigung fremder Sprachen und die damit verbundene Uebung der geistigen Kräfte werden die Vortheile gewonnen, welche auf diesem Gebiete erworben werden können und sollen. Die Realschulen nun sind aus den so eben angeführten Gründen vor allem auf die Pflege der wichtigsten fremden Sprachen der Gegenwart, des Französischen und Englischen, angewiesen, und sie haben an ihnen, falls sie nur in rechter Weise getrieben werden, ein Mittel zur Entwicklung mannigfaltiger und reicher Bildung. Indessen bieten beide in Bezug auf die elementare Schärfung und Bildung das Sprachsinnes infolge ihrer Armut an organischen Formen einerseits, und der durch den Gebrauch herbeigeführten vielfach willkürlich erscheinenden Gebundenheit andrerseits verhältnismäßig wenig günstigen Stoff. Sie sind dazu theils zu leicht, theils zu schwer: letzteres gilt namentlich vom Französischen. Es ist deshalb längst von vielen Seiten darauf gedrungen, daß das Lateinische, das seiner ganzen Eigenthümlichkeit nach mehr als irgend eine andere Sprache zur Ausbildung des grammatischen Sinnes Gelegenheit bietet, auch in den Realschulen, wenn sie ihrer Aufgabe in vollem Sinne des Wortes genügen sollen, eine Stelle finden müße. Auch in dieser Beziehung ist die Entwicklung dieser Schulen in Preußen von besonderem Interesse. Die eigenthümlichen Verhältnisse der Königlichen Realschule in ihrer früheren Periode, wo sie mit einer lateinischen Schule, obwohl in freier Weise, doch eng verbunden war, sind oben dargelegt. Als Spilleke die Leitung derselben übernahm, glaubte er dem Latein keine Stelle in ihr einräumen zu dürfen, er überzeugte sich aber bald, daß es für die von ihm darin erstrebte Bildung nicht entbehrt werden könne. Nach seinem Beispiel nahmen es auch andere von den später in Preußen gegründeten Realschulen auf, andere aber thaten es nicht, bei noch andern wurde es als facultativer Unterrichtsgegenstand aufgenommen. Vielfach wurde darüber hin und her gestritten in Schriften und auf Versammlungen.*)

*) Als ein entschiedener Gegner des lateinischen Unterrichts in den Realschulen tritt Nagel in seinem Buch „die Idee der Realschule“ ꝛc. (Ulm 1840) auf, und sucht die dafür sprechenden Gründe S. 335 ff. der Reihe nach zu entkräften. Doch wird seine Widerlegung tiefer Blickenden nicht genügen, auch der herangezogene Ausspruch Fr. A. Wolfs, daß wer nicht Gelehrter

Die Regierung ließ auch hier zunächst der freien Entwicklung Raum, legte jedoch, je mehr Berechtigungen sie diesen Schulen in Bezug auf den Eintritt in den Staatsdienst gewährte, desto mehr Gewicht auf die Pflege dieser Sprache. In der 1849 gehaltenen Landesschulconferenz wurde, indem für die Gymnasien und Realschulen ein gemeinsamer Unterbau in den drei untern Classen beschlossen wurde, das Lateinische damit bis dahin auch für die letztere als obligatorisch anerkannt; in den obern Classen sollte es in ihnen überall facultativer Unterrichtsgegenstand sein. Durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung wurde es endlich für „einen wesentlichen und integrirenden Theil des Lehrplans der Realschule als allgemein verbindliches Lehrobject“ erklärt. „Diese Stellung“, heißt es in den erläuternden Bemerkungen S. 5, „gebührt der lateinischen Sprache sowohl wegen der Wichtigkeit, welche sie für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren europäischen Cultur mit dem Alterthum hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere der neueren Sprachen, welche ohne Kenntnis der lateinischen Sprache immer oberflächlich bleibt. In dieser Beziehung ist die lateinische Sprache vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für scharfe Unterscheidung der Formen (und, setzen wir hinzu, der sprachlichen Gesetze überhaupt) beizutragen.“ *) Zu diesen innern, an sich schon entscheidenden Gründen kommen allerdings als wichtige äußere hinzu zunächst, daß auf fast allen Gebieten des Staatsdienstes, zu denen der Besuch der Realschulen die Berechtigung giebt, die Kenntnis des Lateinischen erfordert wird, dann daß durch das Betreiben dieser Sprache in den Realschulen, auf deren untern Stufen sie einen nicht geringen Raum einnimmt, ein inneres Band zwischen diesen und den Gymnasien gegeben ist, was aus mehr als einem Grunde nicht gering angeschlagen werden darf. Dadurch ist auch die Möglichkeit gegeben, daß, wo locale Verhältnisse es wünschenswerth machen, Gymnasium und Realschule auf dem gemeinsamen Unterbau der beiden untersten Classen (so weit gestattet die Unterrichts- und Prüfungsordnung die Vereinigung) ohne zu bedeutende Schädigung der Eigenthümlichkeit beider, als verschiedene Zweige einer Anstalt eingerichtet werden können, was an nicht wenigen Orten stattfindet (Realparallelclassen). Fraglich kann es allerdings erscheinen, ob es durch die angeführten Gründe bedingt sei, den lateinischen Unterricht durch alle Classen hindurchzuführen, wie es in der Unterrichts- und Prüfungsordnung gefordert wird, oder nur bis zu einer gewißen Stufe, um dann in den obersten Classen den neueren Sprachen um so mehr Zeit und Kraft widmen zu können. An sich betrachtet und von äußerlichen Verhältnissen abgesehen, würde sich unseres Erachtens das letztere empfehlen, da einerseits ein tieferes Eindringen in den Geist der lateinischen Sprache und Literatur bei den wenigen Stunden, welche dafür in diesen Classen bestimmt werden können, nicht möglich ist und die Resultate in dieser Beziehung stets dürftig bleiben werden, andererseits aber eine größere Vereinfachung und Concentration des Unterrichts auf dieser Stufe jedenfalls sehr wünschenswerth sein würde. Würden die dem Lateinischen bestimmten Lehrstunden noch der Beschäftigung mit den beiden neueren Sprachen zugewiesen, so würde den Schülern dadurch die Möglichkeit gegeben sein, sich nicht allein

werden wolle, nicht mit alten Sprachen beschäftigt werden dürfe, sie nicht überzeugen. Wolf hatte gar keine Vorstellung von der neuern Realschule und ihrer Aufgabe. Diese kommt aber auch in Nagels Buche durchaus nicht zu ihrem Rechte. Das von ihm überaus stark betonte Französische (im Lehrplan der Realschule in Ulm weist er demselben nach dem ersten Jahresbericht von 1845 wöchentlich fast durchweg 10 Stunden an) ist durchaus nicht im Stande, das Lateinische in Bezug auf Kräftigung allgemeiner Sprachauffassung zu ersetzen. Auch die von ihm in den „Reise-Erfahrungen“ gegebene Erörterung (s. S. 299 ff.) führt die Frage nicht zu einem befriedigenden Abschluß.

*) Man vergleiche die eingehende Erörterung bei Scheibert, das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule S. 98—123.

dieser Sprachen zum praktischen Gebrauch vollkommener zu bemächtigen als es jetzt erreichbar ist, sondern auch, was für die allgemeine Bildung von größerer Bedeutung erscheint, tiefer und lebendiger in das innere Verständnis der classischen Schriftsteller einzudringen. Hierdurch würden sie einigermaßen einen Ersatz finden für den außerordentlichen Gewinn, welchen die Zöglinge der Gymnasien aus der langjährigen eingehenden Beschäftigung mit den Meisterwerken der Griechen und Römer ziehen. Der hieraus erwachsende geistige Gewinn würde bedeutender sein als derjenige, der damit verbunden ist, wenn der Schüler einen leichteren lateinischen Schriftsteller mit einer etwas größeren Fertigkeit verstehen lernt.

Im allgemeinen ist überhaupt, um den obenangeregten Gedanken weiter fortzuführen, unzweifelhaft zuzugeben, daß die Gymnasien an den ihnen eigenthümlichen Unterrichtsstoffen und der größeren Geschlossenheit und Zusammengehörigkeit derselben einen Vorzug haben vor den Realschulen in Bezug auf die Aneignung einer mehr in die Tiefe gehenden geistigen Bildung. Die Realschulen gewähren dagegen andere Vortheile durch die Ausbildung der Fähigkeit, die objective Welt scharf aufzufassen, sich ihrer zu bemächtigen und sie geistig zu durchdringen. Es ist unnütz über den höheren oder minderen Werth der beiderseitigen Vortheile zu streiten, dagegen von höchster Wichtigkeit in Anerkenntnis ihrer Bedeutung mit allem Ernst danach zu trachten, daß sie in vollstem Maße erreicht werden. Und da läßt sich nicht leugnen, daß die Realschulen mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen haben, als die Gymnasien. Der Grund davon liegt darin, daß die in ihnen gelehrten Unterrichtsgegenstände nicht allein mannigfaltiger, sondern auch verschiedenartiger sind als diejenigen, welche in den Gymnasien behandelt werden, und zum Theil auch, namentlich die zu den Naturwissenschaften gehörigen, gewißermaßen auch die neuern Sprachen, schwerer geistig zu durchdringen, als die Unterrichtsgegenstände der Gymnasien.

Was den ersten Punct betrifft, so hat man oftmals, aber vergebens nach einem Mittelpunct gesucht, auf den sich, wie in den Gymnasien auf das classische Alterthum, das Uebrige wesentlich beziehe. Bald hat man die Mathematik, bald die Naturwissenschaften, bald die Muttersprache als ein solches Centrum angesehen wissen wollen. Aber es sind eben zwei große verschiedenartige Gebiete, denen außer der Religion und den technischen Fertigkeiten die Lehrgegenstände der Realschulen angehören: einerseits die Sprachen und die Geschichte, andrerseits die Mathematik und die Naturwissenschaften mit der Geographie. Und auch diese beiden Gebiete haben nicht einmal ein jedes einen beherrschenden Mittelpunct; namentlich ist es ein Irrthum, wenn man auf dem zweiten denselben in der Mathematik sieht, von wie überwiegender Bedeutung sie auch immer ist. Um nun dennoch das für Erreichung der Aufgabe nothwendige Zusammenwirken des Unterrichts zu erreichen und Zersplitterung möglichst zu vermeiden, ist auf das Zusammenordnen der verschiedenen Lehrgegenstände sowohl in dem gesammten Lehrgange nach den verschiedenen Stufen des Unterrichts, als auch innerhalb derselben in den Stundenplänen möglichst sorgfältig zu achten.

Hinsichtlich des ersten Punctes wird es darauf ankommen, die dem natürlichen Fortschritt der geistigen Entwicklung der Schüler entsprechende Ordnung zu treffen; in Bezug auf das zweite sich zu hüten, in der Aufeinanderfolge der Lectionen nicht Ungleichartiges unmittelbar zusammen zu bringen, sondern mehr Verwandtes auf einander folgen zu lassen. Auf den untern Stufen wird der auf Anschauung, Vorstellung, Gedächtnis beruhende Unterricht, vor allem der elementare überwiegend grammatische Sprachunterricht vorzuherrschen haben. Und hier fehlt soviel daran, daß das Lateinische, wie Nagel meint*), ein Hindernis der Concentration des Unterrichts sei, daß es im Gegentheil vielmehr einen festen Halt für alles übrige sprachliche Lernen auf diesen Stufen gewährt. Anders ist es auf den höhern Stufen, wo neben dem Beobachten

*) S. den Art. „Concentration des Unterrichts in der Realschule“ I, 850.

und Auffassen das Combiniren und freie, selbständige Handhaben der Unterrichtsstoffe durch die Schüler in immer steigendem Maße stattfinden soll. Hier treten die Mathematik und die Naturwissenschaften und die zu einem vollständigern Verständnis und zu freierer Handhabung leichter sich darbietenden neuern Sprachen mehr und mehr als überwiegende Unterrichtsgegenstände auf. Das Lateinische dagegen, in welchem ein solches Verständnis und eine solche Handhabung in der Realschule nicht erreicht werden kann, hat deshalb mehr und mehr den Platz zu räumen, und auf den höchsten Stufen, wie es oben bereits als wünschenswerth bezeichnet wurde, ganz aufzuhören. Je höher aber die Stufen des Lehrgangs aufsteigen, desto mehr wird es möglich sein, verschiedene Unterrichtsgegenstände in Beziehung zu einander zu setzen und so einen engern Zusammenhang zwischen ihnen zu vermitteln.

Dies führt auf die zweite oben angedeutete Schwierigkeit und Gefahr, welche in dem Wesen eines Theils der in den Realschulen zu behandelnden Lehrgegenstände insofern liegt, als dieselben einen überaus mannigfaltigen, weniger leicht geistig zu durchdringenden Stoff darbieten. Hier kommt es vor allem darauf an, daß die Methode des Unterrichts auf richtigen pädagogischen Grundsätzen beruhe. Vortrefflich ist, was hierüber in den Schlußbemerkungen der preußischen Unterrichts- und Prüfungsordnung gesagt ist: „Der unruhigen Bewegung", heißt es, „auf den Gebieten wissenschaftlicher und technischer Forschung und Entdeckung und aller Fülle des Stoffs gegenüber bleiben die Grundbedingungen der menschlichen Seele und das Bedürfniß geistiger Diät besonders im Jugendalter immer dieselben: nur in der Beschränkung ist Vertiefung und gründliche Aneignung möglich, und auch die Pädagogik macht immer von neuem die Erfahrung, daß bei zu dichter Saat der Ertrag des Ackers gering ausfällt. Weniges gründlich betreiben weckt bei der Mehrzahl der Schüler unfehlbar ein nachhaltiges Interesse, während die Ueberschüttung mit vielem, besonders mit vereinzelten Notizen, die Empfänglichkeit des Geistes abstumpft und auch bei den Fleißigen ein todtes Wissen zur Folge hat. Eine Realschule, bei der nicht alle Mittheilung von Kenntnissen auf deren freie und sichere Verwendung abzielt, so daß alles Wissen zum Können wird, verkennt und versäumt einen wesentlichen Theil ihrer eigenthümlichen Bestimmung." Wie, um dies möglichst zu erreichen, in der Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu verfahren sei, ist hier nicht näher darzulegen. Es würde das viel zu weit führen. Auch darüber giebt die Unterrichts- und Prüfungsordnung höchst beherzigenswerthe Fingerzeige. Aber nicht bloß der einzelne Lehrer hat in dieser Beziehung sorgfältig darauf zu achten, das Angemessene zu thun, sondern es ist hier noch wichtiger, als auf Schulen anderer Art, wie wichtig es auch da immerhin ist, daß eine möglichst enge gegenseitige Beziehung der verwandten Gegenstände durch kräftiges Zusammenwirken der verschiedenen Lehrer herbeigeführt werde.

So liegt die wünschenswerthe Concentration des Unterrichts auf der Realschule, wie es die Unterrichts- und Prüfungsordnung kurz zusammenfaßt, in der durch den Zweck der Schule gebotenen bestimmten Begrenzung der Lehrgegenstände nach Inhalt und Umfang, in der richtigen Aufeinanderfolge der Objecte und Pensa *), in ihrem lebendigen Ineinandergreifen und in der von wissenschaftlichem und pädagogischem Sinne getragenen Methode. Fördern läßt sich dieselbe in mancher Hinsicht dadurch, daß die Unterrichtsgegenstände im Lehrplan möglichst so geordnet werden, daß sie weniger nebeneinander, mehr nacheinander getrieben werden **), was jedoch in der Ausführung manche Schwierigkeit hat.

Im übrigen gilt von den Realschulen, wenn sie als vollständige, den Gymnasien

*) Die hier angedeuteten Grundsätze wird jeder Unbefangene in höchst einsichtiger Weise befolgt finden in dem Normalplan für die preußischen Realschulen, welchen die Unterrichts- und Prüfungsordnung aufstellt. Er ist bereits in dem Art. Preußen mitgetheilt (s. VI, S. 323).

**) S. Kern, die Concentration des Unterrichts und die Realschule, in dem Programm der Realschule I. Ordnung in Mülheim an der Ruhr von 1863.

gleichstehende Anstalten aufgefaßt werden, in Bezug auf Organisation, Methode im allgemeinen, Prüfungen jeder Art (Promotions-, öffentliche und Abiturientenprüfungen), Zeugnisse, sittliche Einwirkung und Stellung der Lehrer im wesentlichen durchaus dasselbe, was in dem Artikel Gymnasium (II, S. 188 ff.) darüber gesagt worden ist. Nur in Betreff der beiden letzten Puncte möge es gestattet sein, noch einiges hinzuzufügen. Wenn dort hervorgehoben ist, daß das wichtigste Ziel, welches erstrebt werden müße, die kräftige und gesunde Entwicklung des Willens, der sittlichen Kraft des Schülers sei; daß diese aber wesentlich beruhe auf der Pflege der Religion und des Bewußtseins der Nationalität; daß demnach alles, was in jenen Anstalten geschehe, hervorwachsen müße, als aus tiefen kräftigen Wurzeln, aus lebendigem Glauben und lebendigem Patriotismus, so gilt das, wie gesagt, in vollem Maße ebenfalls von den Realschulen. Ebenso alles, was über die Art und Weise dieser Pflege gesagt ist. Aber darauf glauben wir hier hinweisen zu müßen, daß die eigenthümliche Natur der Lehrgegenstände, welche in diesen Anstalten einen so bedeutenden Platz einnehmen, in Bezug auf die Entwicklung der religiösen Erkenntnis eine besondere Aufmerksamkeit erheischen. Es ist nicht zu leugnen, daß durch eine überwiegende, namentlich frühe Beschäftigung mit den sogenannten exacten Wissenschaften leicht (wir sagen keineswegs nothwendig) eine Richtung des Geistes erzeugt wird, welche jener Entwicklung nicht günstig ist. Sie beruhen wesentlich auf Operationen des Verstandes, dringen überall auf scharfe, evidente Demonstration, und auf ihrem Gebiete mit vollem Rechte. Allein da geschieht es gar leicht, daß der Irrthum entsteht, als seien diese auf jenem Gebiete durchaus berechtigten Formen der Erkenntnis die einzig berechtigten. Niemand, der die Entwicklung des geistigen Lebens in der neueren Zeit unbefangen beobachtet, wird sich der Warnehmung verschließen können, welchen außerordentlichen Einfluß das mehr und mehr hervorgetretene Ueberwiegen der Naturwissenschaften und der Mathematik auf die Gestaltung der religiösen Anschauungen im allgemeinen ausgeübt hat. Wir unterlassen es, näher darauf einzugehen. Aber es ist unleugbar, daß hier eine Gefahr für die Realschulen liegt. Um ihr möglichst zu entgehen, ist es zuvörderst auch aus diesem Grunde von Wichtigkeit, daß die Beschäftigung mit den Theilen der exacten Wissenschaften, welche vor allen die strenge Demonstration erfordern, nicht zu frühe und nicht zu ausschließlich stattfinde, daß sie ein Gegengewicht finde durch andere Beschäftigungen, welche eine freiere, reichere und tiefer gehende Bewegung der geistigen Kräfte erfordern.

Ferner aber ist darauf zu achten, und das ist von der höchsten Wichtigkeit, daß in der Behandlung jener Wissenschaften der Irrthum vermieden und nicht etwa gar genährt werde, als sei die Erkenntnis, welche sie gewähren, die einzig wahre oder gar die höchste, ein Irrthum, in welchem heutzutage nicht wenige, selbst in ihrem Fache bedeutende, ja hochberühmte Männer befangen sind. Vortrefflich und vor allen von den Lehrern der Realschulen zu beherzigen ist, was in dieser Beziehung Raumer in der Geschichte der Pädagogik bei Gelegenheit der Besprechung des Naturunterrichts in dem Abschnitt „Geheimnisvoll offenbar“ sagt [(s. a. a. O. III. S. 169 ff.). Wir können es uns nicht versagen, den Schluß herzusetzen. Er lautet: „Das Anerkennen der wunderbaren Vereinigung des Geheimnisvollen und Offenbaren in der Natur, eine möglichst klare Einsicht der Grenze zwischen beiden wird auf den Charakter des Lehrers und sein Naturstudium den größten Einfluß üben. Das Geheimnisvolle wird ihn demüthigen und ernst auf die Ewigkeit verweisen, dagegen wird er das Begreifliche mit gewissenhaftem, ausdauerndem Fleiße erforschen und Gott für jede Freude danken, die ihm durch Erkennen der schönen festen göttlichen Gesetze zu Theil wird. Wie sollte aber eine solche Gesinnung und Einsicht des Lehrers nicht den größten und heilsamsten Einfluß auf seine Unterrichtsweise üben? Wer an diesem heilsamen Einfluß noch zweifeln könnte, der wird sich davon überzeugen, wenn er den heillosen Einfluß kennen lernt, welchen auf die Schüler solche Lehrer haben, denen jene Einsicht und Gesinnung fehlt,

die in beschränkter Selbstüberhebung wähnen, für sie gebe es kein Geheimnis, sie könnten alles begreifen. Darüber geschieht es meist, daß das wahrhaft Begreifliche von ihnen nicht beachtet und erkannt wird, während sie am Unbegreiflichen sich vergebens abmühen, und so statt Gesetze Gottes zu finden Hirngespinste aushecken, die sie in hochmüthiger Blindheit für göttliche Gesetze ausgeben. Ihnen gilt das Wort: da sie sich klug dünkten, sind sie zu Narren worden — und zu Narren werden ihre Schüler." Das sind goldene Worte eines Mannes, der mit inniger Begeisterung der Erforschung der Natur hingegeben war, aber Auge und Geist für eine höhere Welt sich offen hielt, wie die größten Heroen auf diesen Gebieten, ein Baco, Kepler, Newton, Haller, Cuvier u. a. m. Es wird niemand dies so misverstehen, als ob damit gefordert würde, etwa bei jeder sich darbietenden Gelegenheit religiöse Betrachtungen herbeizuziehen. Das sei ferne. Es gilt nur, die Anerkennung der verschiedenen Gebiete und die Wahrung ihrer Grenzen in ihrer außerordentlichen Wichtigkeit hervorzuheben.

Eine gleiche Vorsicht und sorgfältige Beachtung dieses Gesichtspuncts ist aber auch beim Religionsunterrichte wie überhaupt, so besonders in den Realschulen zu beobachten, da den Schülern dieser Anstalten der Widerspruch zwischen dem gesetzlichen Verlauf auf dem Gebiete der Natur und des Wunders im Reiche der freien Gnade ganz besonders nahe tritt. Hier kommt es darauf an, durch scharfe und besonnene Behandlung der einschlagenden Puncte, wenn sie zur Besprechung kommen, die Verschiedenheit beider Gebiete zum Bewußtsein zu bringen, vor allem aber freilich dahin zu streben, was auf diesem Gebiete überall die Hauptsache ist, eine möglichst lebendige Erkenntnis von dem Wesen jenes Reichs der Gnade nach allen Seiten hin zu erwecken. Daß dies allein nicht durch den Unterricht bewirkt werden kann, sondern daß dazu vornehmlich der ganze in den einzelnen Lehrern, sowie in der Gesammtheit derselben herrschende Geist wirken muß, und unter welchen Bedingungen es allein geschehen kann, ist in dem oben angezogenen Artikel „Gymnasium" ausführlich entwickelt. Es ist eben festzuhalten, daß eine jede Schule ein lebendiger Organismus ist, der um so vollkommener in jedem einzelnen Schüler die allgemein gesteckte Aufgabe zur lebendigen Entwicklung bringt, je größer der Einklang ist, in welchem alle in demselben thätigen Kräfte stehen. Es ist an der angeführten Stelle bereits hervorgehoben, daß deshalb die Wirksamkeit eines Juden im Lehramt an einer christlichen Schule (und das sind bis jetzt alle bestehenden Realschulen), wie tüchtig und ehrenwerth er auch sonst sei, dennoch als unstatthaft bezeichnet werden muß, indem sie dem innersten Lebensprincipe derselben widerspreche und in der Entwicklung jenes geforderten Gesammtgeistes hindernd eingreifen müße. Wir heben dies auch hier nochmals im Besondern hervor, indem wiederholentlich hier und da, und nicht ganz ohne Erfolg versucht worden ist, in dieser Beziehung einen Unterschied zwischen den Gymnasien und den Realschulen zu machen, und bei der, in Preußen wenigstens, fast durchgängig bestehenden Abhängigkeit der letzteren von den städtischen Behörden und der für die Beurtheilung dieser Frage nicht selten bedenklichen Zusammensetzung derselben gerade diesen Anstalten eine Gefahr droht. Die für die Begründung einer festern religiösen Ueberzeugung mit dem Lehrplan der Realschulen an sich verbundenen Schwierigkeiten, auf welche hingewiesen worden ist, würden ohne Zweifel in hohem Maße gesteigert werden, wenn die Zulassung jüdischer Elemente zu den Lehrämtern an denselben, selbst für die in dieser Beziehung scheinbar indifferentesten Fächer, wie Mathematik und Naturwissenschaften, gestattet würde.

Was die äußere Stellung der Lehrer betrifft, so ist als Norm festzuhalten, daß sie der ganzen Stellung dieser Schulen, wie sie in Obigem aufgefaßt ist, entsprechend der der Lehrer an den Gymnasien im allgemeinen gleich sein muß, sowohl in Bezug auf die öffentliche Anerkennung als auch auf die Gehaltsverhältnisse, wenn eine freudige und erfolgreiche Thätigkeit von ihnen erwartet werden soll. Es gilt von ihnen durchaus, was in dem mehrfach angezogenen Artikel über diesen Punct gesagt worden ist. In Preußen sind in dieser Hinsicht die anerkennenswerthesten Bestim-

mungen getroffen. Nicht allein werden die Lehrer ohne Unterschied, ob sie dereinst an Gymnasien, Realschulen oder höhern Bürgerschulen ihre Verwendung suchen, von denselben Prüfungscommissionen und nach demselben Reglement*) geprüft, sondern es ist auch für eine angemessene Besoldung dadurch gesorgt, daß in der Unterrichts- und Prüfungsordnung als Norm bestimmt ist, daß bei Realschulen I. Ordnung das Gehalt des Directors nicht unter 1200 Thaler, die Wohnung einschließlich, betragen, und die Besoldungen von da an in angemessener Abstufung bis zu dem letzten ordentlichen Lehrer nicht unter 400 Thaler herabsteigen dürfen.

Aber ebenso sind auch die weiteren eben dort aufgestellten Forderungen in Bezug auf die gesammte Ausstattung wesentliche Bedingungen zum Gedeihen dieser Schulen; zuvörderst angemessene Schullocale mit hinlänglichen Räumlichkeiten für die mannigfaltigen Aufgaben und Zwecke derselben; ferner die Ausstattung mit anschaulichen Unterrichtsmitteln und Sammlungen verschiedener Art. Denn ohne diese ist der Unterricht in den Naturwissenschaften nicht erfolgreich zu ertheilen.

Schließlich bleibt noch übrig ein Wort zu sagen über das Verhältnis der Realschulen zu den Universitäten. In den im J. 1849 zu Berlin über die Reorganisation der höheren Schulen gehaltenen Conferenzen wurde, wie bereits oben angedeutet wurde, festgesetzt, daß die Realschulen auch für diejenigen Zöglinge bestimmt seien, welche sich „für Studien innerhalb der philosophischen Facultät auf der Universität vorbereiten wollen" (§ 5 der Beschlüsse), doch wurde die Berechtigung, bei der Universität immatriculirt zu werden, also ein triennium academicum im rechtlichen Sinne absolviren zu können, an die Fortsetzung des Latein bis zum Abgang von der Schule geknüpft. Später als die in der Unterrichts- und Prüfungsordnung ausgesprochenen Grundsätze ohne Zweifel bereits festgestellt waren, dieselbe aber noch nicht vorlag, erklärte der damalige Minister der geistlichen &c. Angelegenheiten, Herr v. Bethmann-Hollweg, auf Veranlassung einer Anzahl wegen der Stellung der Realschulen in Preußen eingegangenen Petitionen, im Abgeordnetenhause, daß, wenn diese Anstalten ihre Aufgabe erfüllten, „alsdann auch die Universitäten sich dem von den Realschulen vertretenen Bildungsgange nicht verschließen würden und kein Ressortminister sich der Kräfte entschlagen würde, welche in den Realschulen ihm dargeboten werden," und Director Heinen knüpft am Schluß seiner Uebersicht der Entwicklung des Realschulwesens**) daran die sichere Hoffnung der Gewährung der in jenen Worten, allerdings etwas unbestimmt, angedeuteten weiteren Berechtigungen. Die Unterrichts- und Prüfungsordnung selbst steht entschieden auf einem andern Standpunct, indem sie die Bestimmung der Realschulen von vorneherein darin sieht, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Und mit vollem Recht. Es ist festzuhalten, daß wenn nicht die höhere wissenschaftliche Bildung im allgemeinen gefährdet werden soll, die Universitätsstudien, auch in der freilich sehr bunt zusammengesetzten philosophischen Facultät, mit wahrem Erfolg nur auf Grundlage einer solchen geschichtlichen und sprachlichen Vorbildung getrieben werden können, welche einen tiefern und zugleich freiern wissenschaftlichen Blick ermöglichen, als er durch den auf den Realschulen befolgten Lehrgang erreicht werden kann. Der bis zum Schluß desselben in einigen wenigen Stunden fortgesetzte Unterricht im Lateinischen kann darin gar nichts ändern. Jene Vorbildung ist nur durch Heranbildung des wissenschaftlichen Geistes an den historisch gegebenen Grundlagen der Wissenschaften selbst, durch gründliche Einführung in die Kenntnis des Alterthums, namentlich seiner Sprachen und Literaturen, d. h.

*) Dit neueste Fassung desselben ist unter dem 12. Dec. 1866 erlassen und unter dem Titel „Reglement für die Prüfungen der Candidaten des höhern Schulamts" Berlin bei W. Hertz, erschienen.

**) S. die Einladungsschrift zur Feier des 25jährigen Bestehens der Realschule I. Ordnung zu Düsseldorf. 1863. S. 29.

durch Gymnasialbildung zu erlangen. Allerdings steht die Mathematik und das gesammte Gebiet der Naturwissenschaften dem wesentlichen Inhalte derselben nach heute zutage nur in sehr mittelbarem Zusammenhange mit dem Alterthum, dennoch würde es mehr und mehr zum Nachtheil einer geistigeren und tieferen Durchdringung und Behandlung derselben gereichen, wenn sie sich allmählich von jener durch die Gymnasialstudien vermittelten wissenschaftlichen Grundlage entfernten, und ein Herabdrücken der allgemein geistigen Sphäre in denjenigen praktischen Kreisen, in welche die so gebildeten Persönlichkeiten einträten, würde die nothwendige Folge davon sein. Am meisten würden namentlich die Realschulen selbst leiden, wenn sie, was die natürliche Folge jener erweiterten Berechtigung sein würde, als Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften überwiegend solche Persönlichkeiten empfiengen, die ihre wissenschaftliche Vorbildung eben auf Realschulen erhalten hätten und deshalb jener tiefern Grundlage allgemeiner Wissenschaftlichkeit entbehrten. Es kann also in ihrem eigenen Interesse nur gewünscht werden, daß ihnen diese Berechtigung nie ertheilt werde. Dies schließt natürlich nicht aus, daß es etwa in einzelnen Fällen, wo besonders hervorragende persönliche Tüchtigkeit sich zeigt, geschehe. Noch viel weniger schließt es aus, wie auch in der Unterrichts- und Prüfungsordnung S. 25 ausdrücklich bemerkt ist, daß Zöglinge der Realschulen Vorlesungen auf der Universität besuchen, sei es, um sich eine allgemeine höhere Bildung zu erwerben, sei es, um sich für ein besonderes Berufsfach weiter auszubilden. Dafür sind längst ausreichende Verfügungen getroffen.

Hiemit möchten die allgemeinen Gesichtspuncte, welche bei der Betrachtung dieser Classe höherer Schulen ins Auge zu fassen sind, erschöpft sein. Die besonderen Gestaltungen, welche sie in nicht geringer Mannigfaltigkeit in den verschiedenen Ländern erhalten haben, näher zu erörtern, ist überflüßig, da sie aus den diese Länder betreffenden Artikeln zu ersehen sind, und die Beurtheilung derselben sich aus den dargelegten Grundsätzen leicht von selbst ergiebt.*) **Kramer.**

Rechnen. (Goth. rahnjan, zählend überschlagen; ahd. rehhanôn, rechanôn, disponere, rationem ponere; mhd. rechen, gekürzt aus rechenen.) Die Encyklopädie hat bereits 2 Artikel gebracht, welche die Arithmetik als Gegenstand des gesammten Zahlenunterrichts in den Mittelschulen besprechen. Die gemeine Rechenkunst konnte darin nur eine untergeordnete Stelle einnehmen; ihre Wichtigkeit für den Jugendunterricht fordert aber eine eingehendere Behandlung um so mehr, als auch die geschichtliche Seite, welche unseres Wissens eine zusammenhängende Darstellung bis jetzt nicht gefunden hat, außer dem höchst ungenügenden „Kurtzer Entwurff der Historie der Rechenkunst von Jos. Gottfr. Buchner, Waldenburg 1719," eine besondere Beachtung verdient. Wir wollen daher nach Maßgabe unserer Hilfsmittel versuchen, zuerst die Haupterscheinungen in der Entwicklung der Rechenkunst und des Rechenunterrichts von den ältesten Culturvölkern an bis auf unsere Zeit darzustellen, und dann die Bedeutung, Stellung und Behandlung des Gegenstands in unsern Schulen kurz besprechen. Was wir hier mittheilen, ist ein Auszug aus einer größeren für die Encyklopädie zu umfangreichen Arbeit. Der Verfasser ist sich der Mangelhaftigkeit dieses ersten Versuchs klar bewußt, hofft aber wenigstens andere tüchtigere Kräfte zu weiteren Forschungen dadurch anzuregen. — Die Notizen über die alte Rechenkunst sind hauptsächlich folgenden Werken entnommen: Montucla, Histoire des mathématiques, Paris. An VII; Colebrooke, Algebra with Arithmetic and mensuration from the sanscrit, London 1817; Alex. v. Humboldt, Ueber die bei verschiedenen Völkern üblichen Systeme von Zahlzeichen, in Crelles Journal, 4. Band, 1829; Chasles, Geschichte der Geometrie,

*) Die Redaction hat diesen und die beiden vorhergehenden Artikel mit Bedacht durch verschiedene Referenten bearbeiten lassen, weil über den gemeinschaftlichen Gegenstand derselben immerhin noch beachtenswerthe Differenzen in den Anschauungen einsichtiger Fachmänner bestehen, um auch auf diese Weise zur weiteren Erwägung der verschiedenen Seiten der Sache und so zur Klärung der Ansichten etwas beizutragen. D. Red.

übersetzt von Sohncke, Halle 1839 und verschiedene Abhandlungen desselben Verfaßers in den Comptes rendus de l'Académie; Libri, Histoire des Sciences mathématiques, Paris 1838; Biernatzki, die Arithmetik der Chinesen, in Crelles Journal, 52. Band; Nesselmann, die Algebra der Griechen, 1842; Cantor, Mathematische Beiträge zum Culturleben der Völker, Halle 1863; Becker und Marquardt, Römische Privatalterthümer. Die gründlichen Arbeiten von Professor G. Friedlein, namentlich dessen „Gerbert, die Geometrie des Boethius und die indischen Ziffern, Erlangen 1861", sind uns erst zur Hand gekommen, nachdem vorliegender Artikel vollendet war, und haben deshalb nicht mehr vollständig benützt werden können. Sonstige Werke werden gelegentlich angeführt werden. —

Geschichtliches. Was man bis jetzt von der Rechenkunst der alten Culturvölker weiß, beschränkt sich meistens auf die Kenntnis der Zahlzeichen und der Numeration. Die ersteren stehen im allgemeinen mit der Wortschrift in enger Verbindung. So bedienten sich die Babylonier auch zur Zahlenbezeichnung der Keilschrift. Die 9 ersten Einheiten stellten sie durch lauter, neben oder senkrecht übereinander gruppirte keilförmige Striche dar; für 10 hatten sie einen nach links zugespitzten Winkelhaken und Vielfache davon wurden durch wiederholtes Setzen desselben bezeichnet. Kamen noch Einheiten hinzu, so fanden diese ihre Stelle rechts von den Zehnern, so daß sich die Ziffern in aufsteigendem Werth von rechts nach links folgten. Ein weiteres Zeichen hatten sie für 100, einen senkrechten und rechts daneben einen wagrechten Keil. Mehrere Hunderter drückte man in Multiplicationsform aus, indem man vor das einfache Zeichen so viele Einheiten setzte, als Hunderter angegeben werden sollten. Um 1000 darzustellen, schrieb man links vor den Hunderter das Zehner-Zeichen. Vielfache davon wurden auf ähnliche Weise wie mehrere Hunderter multiplicativ angezeigt. 10000 wurde als 10.1000 bezeichnet und so scheinen auch höhere Potenzen von 10 aufgefaßt worden zu sein (s. Cantor). Diese ganze Bezifferungsmethode ist sehr weitläufig; um die Zahl 9999 zu schreiben, mußte man 41 Zeichen machen, wenn man alle einzelnen Keile dabei zählt. Für das Rechnen selbst erscheint sie höchst unbequem, um so mehr ist zu vermuthen, daß sich die Babylonier irgend einer Rechenmaschine bedienten, deren Gebrauch in Asien uralt sei (Cantor 32 ff.). Aus dem, was wir von ihrer Numeration wissen, geht aber jedenfalls so viel mit Sicherheit hervor, daß sie, wie bei weitem die meisten östlichen Culturvölker, das Zehnersystem hatten.

Die Aegypter hatten, entsprechend ihrer Wortschrift, eine dreifache Zahlenbezeichnung, eine hieroglyphische, hieratische und demotische. Die Hieroglyphe für 1 soll eine Meßstange sein; die für 10 gleicht einem mit 2 parallelen Linien bezeichneten Hufeisen. Bunsen (Aegyptens Stellung in der Weltgeschichte IV, 98) hält sie für die übereinkömmliche Darstellung zweier an den Gelenken verbundenen und parallel neben einander herunterhängenden Hände; die Hieroglyphe für 100 sei ein zusammengerolltes Palmblatt, einem Krummstab ähnlich; die für 1000 eine Lotospflanze (Cantor 15 ff.), das Sinnbild der Fülle; für 10000 ein Finger; für 1 Million der Frosch, der bei Ueberschwemmungen in zahlloser Menge zum Vorschein kommt. Vielfache der einzelnen Ordnungszahlen wurden, wie bei den Babyloniern, durch wiederholtes Setzen derselben in leicht übersichtlichen Gruppen von höchstens 4 Zeichen dargestellt; von 50000 an aber bediente man sich der multiplicativen Bezeichnungsweise, indem man das Zeichen für 10000 einmal und darunter die nöthige Anzahl Einheiten als Multiplicator schrieb. Hieratische Ziffern hat man für die Zahlen von 1—9, 10—90, 100—900, 1000—9000 und für noch höhere gefunden, aber es wird vermuthet, daß darunter nicht lauter selbständige, sondern auch additiv oder multiplicativ zusammengesetzte Zeichen sich befinden. Merkwürdig ist, daß man die Ordnungszahlen besonders bezeichnete, wovon 2 und 3 unsern Zeichen auffallend ähnlich sind, während bei den Cardinalzahlen 2 und 3 eigentlich ganz wie die jetzigen, nur nach links gedrehten, arabischen Ziffern aussehen. Daß die Aegypter mit Steinchen auf irgend einer Rechenmaschine rechneten

und die Zahlen von rechts nach links aufsteigend schrieben, berichtet Herodot. (Vergl. Libri, 11, 36).

Die semitischen Volksstämme bedienten sich zu ihrer Zahlenbezeichnung der Buchstaben, so daß diese nach ihrer alphabetischen Ordnung der Reihe nach die 9 Einheiten, 9 Zehner und 4 Hunderter darstellten; 500, 600—900 wurden entweder durch Addition der 4 ersten Hunderter, oder durch Multiplication der Zahlen von 50—90 mit 10, was ein Punct über den betreffenden Zeichen ausdrückt, oder endlich durch eine der Doppelformen, welche man für gewiße Buchstaben hatte, bezeichnet. Um die Tausender darzustellen, fieng man das Alphabet wieder von vorne an; indem man über jeden Buchstaben 2 Puncte setzte, gab man ihm einen 1000fach höheren Werth, so daß sie nun der Reihe nach 1000—9000, 10000—90000, 100000—900000 anzeigten. Daß die Buchstaben aber überhaupt Zahlenwerth hatten, wurde noch durch besondere Zeichen angedeutet (Cantor 253 ff.).

Die Griechen hatten mit dem Alphabet wohl auch ihr Numerationssystem den Semiten entlehnt; wie diese bezeichneten sie die 9 Einheiten, 9 Zehner und 9 Hunderter durch ihre Buchstaben nach der alphabetischen Ordnung. Da sie aber nur 24 Lautzeichen hatten, mußten sie noch drei weitere Buchstaben aufnehmen, die sie an verschiedenen Stellen des Alphabets anbrachten. Für 6 das Stigma, zwischen ε und ζ; für 90 das Koppa zwischen π und ϱ und für 900 das Sampi, welches ans Ende gesetzt wurde. Für die Tausender fiengen sie wie die Semiten das Alphabet von vorne an und bezeichneten den 1000fachen Zahlenwerth der Buchstaben durch einen kleinen Strich unter denselben; sie sollen aber dabei nur bis $\underset{,}{\vartheta} = 9000$ gegangen sein (Nesselmann S. 79 ff.); 10000 stellten sie durch den ersten oder die zwei ersten Buchstaben des Zahlworts Myrias M, oder $M\upsilon$, dar; die Vielfachen von 10000 aber dadurch, daß sie den Multiplicator vor, nach oder über 10000 setzten, z. B. 20000 $= \beta M\upsilon = M\upsilon\beta$; 100.1000 $= \overset{\varrho}{M\upsilon}$ u. s. f. bis 9999.10000. Noch höhere Zahlen wurden als Potenzen und deren Vielfache von 10000 aufgefaßt; also nach unserer Bezeichnung 100 Million $= 10000^2$; 1 Billion $= 10000^3$. Man theilte so die unendliche Zahlenreihe in Gruppen von je 4 Ziffern nach unserer Darstellungsweise ein und gab ihnen auch besondere Namen; die 4 ersten Stellen hießen Monaden, die 4 nächsten einfache Myriaden; dann kamen die 2fachen Myriaden ꝛc. Die Zahl 5 | 6010 | 5280 | 0000 schreibt Pappus $M\gamma.\ \overline{\varepsilon}$ καὶ $M\beta.\ \overline{\underset{,}{\varsigma}\iota}$ καὶ $M\alpha.\ \overline{\underset{,}{\varepsilon}\sigma\pi}$ d. i. dreifache Myriaden 5 $= 5.10000^3$; und zweifache Myriaden 6010 $= 6010.10000^2$; und einfache Myriaden 5280 $= 5280.10000$ (s. Nesselmann 80, 127 ff.). Das $M\upsilon$ wurde oft auch weggelassen; so schreibt Diophantus $\overline{\varrho\kappa\zeta}.\ \overline{\varphi\xi\eta}$ d. i. 127 Myriaden 568 Einheiten $= 1270568$. Mit den horizontalen Strichen über den Buchstaben deutete man ihren Zahlenwerth an.

Eine andre der lateinischen ähnliche Bezifferung findet sich bei Herodian (200 n. Chr.); sie benutzt die Anfangsbuchstaben gewißer Zahlwörter, um die entsprechende Zahl zu bezeichnen; $\iota = 1$; π (pente) $= 5$; Δ (deka) $= 10$; H (hekaton) $= 100$; χ (chilioi) $= 1000$; M (Myrioi) $= 10000$. Vielfache einer dieser Zahlen unter 5 wurden additiv durch Wiederholung ausgedrückt; z. B. $40 = \Delta\Delta\Delta\Delta$. Das 5fache derselben durch Multiplication mit 5 in Form eines unten offenen Vierecks, das π darstellte; z. B. $50 = \lceil\Delta\rceil$, $500 = \lceil H \rceil$ ꝛc. Die weiteren Einheiten über 5 wurden wieder addirt; so ist $800 = \lceil H \rceil\ HHH$; Die Zahl 47698 mußte geschrieben werden: $MMMM\ \lceil X \rceil\ XX\ \lceil H \rceil\ H\ \lceil\Delta\rceil\ \Delta\Delta\Delta\Delta\ \Pi\ III$, also mit 21 Zeichen. (S. Nesselm. 81 ff.; Humboldt in Crelles Journal Bd. IV. Cantor 112 ff.)

Beim Schreiben der Brüche unterschieden die Griechen die Stammbrüche von den abgeleiteten; bei den ersten wurde blos der Nenner mit einem Strichelchen rechts oben gesetzt. Der Zähler, der hier immer 1 ist, wurde nicht ausgedrückt; so ist $1/3 = \gamma'$; für $1/2$ hatte man besondere Zeichen. Auch abgeleitete Brüche stellte man gerne als

Stammbrüche dar, wie z. B. $^{49}/_{64} = {}^{1}/_{2}\ {}^{1}/_{4}\ {}^{1}/_{64}$; sonst schrieb man bei denselben zuerst den Zähler und rechts oben den Nenner mit einem Acut oder Circumflex: $^{9}/_{11} = \vartheta^{\iota\alpha'}$; $^{58}/_{484} = \overline{\nu\eta}^{\,\upsilon\pi\delta\tilde{}}$. (Nesselm. 112). Bekannt ist, daß Ptolemäus bei seiner astronomischen Rechnung die Sexagesimalbrüche anwandte; er theilte den Kreisdurchmesser in 120 Theile oder Grade, wie man später sagte; ein Grad wurde in 60 gleiche Theile getheilt, $^{1}/_{60}$ wieder in eben so viele Theile 2c., so daß man die Reihe erhielt: $^{1}/_{60}$, $^{1}/_{60^2}$, $^{1}/_{60^3}$ 2c.; $^{1}/_{60}$ wurde erstes Sechzigstel, oder lat. minuta prima; $^{1}/_{60^2}$ zweites Sechz. oder m. secunda, $^{1}/_{60^3}$, drittes Sechz. oder m. tertia u. s. f. genannt. Die ersten Sechzigstel hieß man endlich schlechthin Minuten, die zweiten aber Secunden 2c. Die Grade oder Ganzen wurden durch einen kleinen Ring, der aber nicht als Null, welche die Griechen nicht kannten, angesehen werden darf (Nesselmann; Cantor 122), oder auch durch einen horizontalen Strich, die Minuten mit 1, die Secunden mit 2 Strichen 2c., wie jetzt noch, angedeutet.

Auch über die gemeine Rechenkunst der Griechen ist nur weniges bekannt; daß sie sich dabei sinnlicher Hülfsmittel bedienten, sieht man schon an dem Verbum ψηφίζειν = calculare mit Steinchen rechnen. Dabei konnte die Rechentafel nicht fehlen, wie man denn auch 1846 auf Salamis einen marmornen Rechentisch aufgefunden hat (Cantor 132). Darin aber, daß die Rechnungen auf irgend welchen Maschinen vollzogen wurden, mag der Grund liegen, daß man in den Schriften der Alten selbst keine ausgeführt sieht. Erst bei Eutokius (540 n. Chr.) finden sich in seinem Commentar zu Archimedes (287 v. Chr.) Kreisberechnungen, die nur Resultate enthalten, auch die Ausrechnungen. Wir wollen beispielsweise die Multiplication von $\overline{\sigma\xi\varepsilon}$ = 265 mit sich selbst aus Nesselmann anführen.

$\overline{\sigma\xi\varepsilon}$	In unsern Ziffern:	265
$\overline{\sigma\xi\varepsilon}$		265
$\overset{\delta}{M}\overset{\alpha}{M}\beta\alpha$		40000 + 10000 + 2000 + 1000
$\overset{\alpha}{M}\beta\overline{\gamma\chi\tau}$		10000 + 2000 + 3000 + 600 + 300
$\alpha\ \overline{\tau\varkappa\varepsilon}$		+ 1000 + 300 + 20 + 5
$\overset{\zeta}{M}\overline{\sigma\varkappa\varepsilon}$		70225.

Man befolgte also ungefähr dieselbe Ordnung wie beim Multipliciren algebraischer Summen. Zur Erleichterung für das praktische Rechnen fehlte es ohne Zweifel nicht an theoretischen Regeln, wie man aus dem Fragment des 2. Buchs der mathem. Sammlung von Pappus (s. Nesselm. 126) ersieht, wo allgemein gezeigt wird, wie Zehner mit Zehnern, Hunderter mit Hundertern, Zehner mit Hundertern 2c. multiplicirt werden. Eine ausgeführte Division und zwar mit Sexagesimalbrüchen, die Nesselm. S. 141 mittheilt, findet sich bloß bei Theon (im 4. Jahrh. n. Chr.); der Dividend ist $\overline{\alpha\varphi\iota\varepsilon}\ \varkappa'\ \iota\varepsilon''$; der Divisor: $\overline{\varkappa\varepsilon}\ \beta'\ \iota''$ d. i. 1515° 20′ 15″: 25° 12′ 10″. Das Verfahren ist im ganzen dem unsrigen ähnlich, indem Theon auch zuerst mit 25° in 1515° dividirt und dann mit dem Quotienten den ganzen Divisor multiplicirt 2c.

Ueber Bedeutung und Methode des arithmetischen Unterrichts bei den Griechen entnehmen wir noch einige Bemerkungen aus Kapp, Platons Erziehungslehre. „Von jeder andern Kunst und Wissenschaft muß die Arithmetik benutzt werden, vom Handel u. dgl., vorzüglich aber, was für unsere Jugend erwähnt werden muß, von der Musik, die ihren Rhythmus nach Zahlen abmißt, und von der Kriegskunst. — Doch in ihrem höheren Theile hat die Arithmetik noch wichtigeren Nutzen, weil sie von der Erscheinungswelt auf zur Wahrheit und zur Idee an sich führt, und so die höchste Philosophie vorbereitet. Wenn dem Menschen die Zahl genommen wird, so geht er aller höheren Einsicht und mit dieser auch der Tugend verlustig. Denn ein Wesen, das weder zwei,

noch drei, noch Gerades und Ungerades, und überhaupt keine Berechnung verstände, wird niemals den Zusammenhang und die Verhältnisse der sinnlichen Empfindungen und Vorstellungen angeben können. — Der erste Unterricht für unsere Jugend wird durch allerlei Erfindungen erleichtert, um ihn im Spiele und mit Lust zu treiben. — Die Kinder können Aepfel und Kränze bald unter mehrere, bald unter wenigere ihrer Spielgenossen austheilen, wobei jeder gleich viel erhält. Oder sie können die einen Ersatz bildenden oder durchs Loos gewählten Faustfechter und Ringer in Abtheilungen bringen und zwar abwechselnd in aufeinander folgender Ordnung und wie sie sonst zusammengestellt zu werden pflegen. Dann kann man auch, wenn man sie goldene, silberne, erzene und andere dergleichen Schalen zusammenmischen und alle wieder vertheilen läßt, im Spiele die Zahlen gebrauchen lehren, dadurch dem Lernenden sowohl in Beziehung auf die Reihen des Heeres, die Führung und die Feldzüge desselben, als auch in Rücksicht auf die Verwaltung des Hauses nützen und überhaupt die Menschen sich selbst nützlicher und aufgeweckter bilden.“ In diesen pädagogischen Rathschlägen sind mehrere Hauptgrundsätze des modernen Rechenunterrichts niedergelegt: er soll anschaulich, formal und praktisch bildend sein.

Die **Römer** hatten von den Griechen zwar ihr Alphabet, aber nicht ihre Numeration entlehnt; ihre Ziffern I, V, X, L (ältere Formen: ψ, ↓, ⊥, ⅃), C (Θ), D, M (Φ, ∞, CIↃ), haben, C, D und M ausgenommen, mit den etruskischen sehr große Aehnlichkeit; wenn nun **Müller** (die Etrusker 2, 317) die letzteren für Anfangsbuchstaben der entsprechenden Zahlwörter erklärt, so müßte wohl das Gleiche auch von den römischen Ziffern gelten. Mommsen (die unteritalischen Dialecte S. 19, 33) hält aber X, L, Θ und Φ für überflüssig gewordene Buchstaben der nach Italien gekommenen griechischen Alphabete und zwar sei X = ξ, ↓ = χ, Θ = ϑ, Φ = φ. In seiner Römischen Geschichte I, 191, 2. Aufl., sieht er jedoch I, V, X für Nachbildungen des ausgestreckten Fingers der offenen und der doppelten Hand an. C und M werden am einfachsten als die Anfangsbuchstaben der gleich geltenden Zahlwörter aufgefaßt; doch könnte sich C auch aus Θ mit Oeffnung nach rechts und M aus Φ, mit Oeffnung nach unten, wodurch sich die 3 Grundstriche des Buchstabens m herausgebildet hätten, entwickelt haben. D ist die rechte Hälfte von Φ, wie IↃↃ = 5000 von CCIↃↃ = 10000. Mit den 7 Ziffern nun mußten die Römer alle ihre Zahlen schreiben, sofern dies nicht durch Worte geschah, was jedenfalls die bestimmteste, wenn auch nicht kürzeste Methode ist. Da sie einheitliche Zeichen für 5, 50, 500 hatten, so brauchten sie die nächsten niedern höchstens 4mal zu setzen, um die Zahlen darunter und darüber bis zu 1000 darzustellen. Z. B. 4 = IIII; 29 = XXVIIII; 700 = DCC; während diese Zahlausdrücke als Summen zu betrachten sind, stellen andere Differenzen dar mit voranstehenden Subtrahenden. Es ist also IV = 1 von 5; IX = 1 von 10; XL = 10 von 50; XC = 10 von 100; CD = 100 von 500. Um mehrere Tausender zu schreiben, konnte man eine der Ziffern für 1000 entweder wiederholt setzen, also addiren, z. B. 2000 = MM = ∞∞ = CIↃCIↃ, oder stellte man sie als ein Product dar, in dem man den Multiplicator vor das Tausendzeichen schrieb; 5000 = VM; 40000 = XLM; auch konnte man mit 10, 100 ꝛc. multipliciren, indem man der Ziffer CIↃ je einen neuen Bogen links und rechts beifügte; so ist 10000 = CCIↃↃ; 100000 = CCCIↃↃↃ; dieses Verfahren fand natürlich in der Weitläufigkeit der Bezeichnung bald seine Grenzen. Viel kürzer wurde die Multiplication einer Zahl mit 1000 und mit 10000 angedeutet; im ersten Fall machte man blos einen wagrechten Strich über die Zahl, so ist $\overline{\mathrm{X}}$ = 10000; $\overline{\mathrm{CC}}$ = 200000; im zweiten Falle schloß man sie in ein unten offenes Viereck ein, ähnlich dem griechischen Π; es ist daher $\overline{|\mathrm{X}|}$ = 10.100 Tauf.; $\overline{|\mathrm{XVI}|}$ = 16.100 T.; $\overline{|\mathrm{M}|}$ = 1000.100 T. $\overline{|\infty\infty\infty|}$ = 3000.100 T. ter millies centena millia. Die ganze römische Numeration war ebenso unsicher als weitläufig und unconsequent. M wurde oft weggelassen, der

Werth des dazu gehörigen Coefficienten mußte dann aus der folgenden Gruppe geschlossen werden; ferner findet man den Querstrich über Zahlen unter 1000, wogegen über den Tausendern zwei solcher Zeichen gefunden werden. Auch war dem Betrug Thür und Thor geöffnet, indem die Striche und Vierecke leicht gesetzt und weggelassen werden konnten, ohne die übrige Schrift im mindesten zu stören. Die Aussprache großer Zahlen war wegen der lästigen Wiederholung von Mille nicht minder schwerfällig.

Die Brüche drückte man gewöhnlich mit Worten aus, und zwar die Stammbrüche nur mit dem Nenner; z. B. $1/3$, $1/4$ ꝛc. mit tertia, quarta pars; oder auch blos tertia, quarta; auch stellte man, wenn es angieng, Brüche mit größeren Nennern gerne als Doppelbrüche, als Bruchtheile eines kleinern dar; z. B. $1/21 = {}^{1/3}/_7$ tertia septima pars, ein Drittel Siebentel; $1/6 = {}^{1/2}/_3$ dimidia tertia pars, ein halbes Drittel. Bei abgeleiteten Brüchen mußten natürlich Zähler und Nenner angegeben werden, $2/7$ = duae septimae; wenn es angieng, löste man sie wie bei den Griechen in mehrere Stammbrüche auf, $16/30 = 1/2 + 1/30$, dimidia et tricesima pars. Im gewöhnlichen Leben kam vorzugsweise eine Art von Duodecimalbrüchen vor, die sich zunächst auf die Eintheilung des röm. Pfundes (as) in 12 Unzen gründeten, aber dann bei allen möglichen Gegenständen, wie Längen-, Flächen- und Zeitmaßen, Capitalien, Erbschaftsmassen ꝛc. angewendet wurden, indem der As jedes beliebige Ganze vorstellen konnte. Sie spielten also eine ähnliche Rolle, wie in manchen Ländern unsere Decimalbrüche. Wegen ihres häufigen Vorkommens hatten sie nicht nur besondere Namen, sondern auch besondere Zeichen: uncia (— od. ~) = $1/12$ As; semuncia (£) $1/24$; duella (//) = $1/36$ ($2/72$); sicilicus (Ɔ) = $1/48$; sextula (\\) = $1/72$; scriptulum Scrupel (ᖷ) = $1/288$; siliqua $1/1728$. Auch für die Vielfachen der Unzen hatte man eigene Namen und Zeichen: sescunx = $1/8$ As = $1\frac{1}{2}$ Unze; sextans = $1/6$ As = 2 U.; quadrans = $1/4$ As = 3 U.; triens = $1/3$ As = 4 U.; quincunx = $5/12$ As = 5 U. ꝛc. (S. Becker III. 2, 42.; Hultsch, Griechische und Römische Metrologie, S. 110 ꝛc.) Wenn mit diesen Brüchen vorzugsweise im Verkehrsleben gerechnet wurde, indem man auch andere und besonders häufig vorkommende, wie 16tel, 32stel, 64stel, da 1 As = $1/16$ Denar, $1/2$ As = $1/32$ D. war ꝛc., in die gebräuchlichen Duodecimalbrüche verwandelte (Becker III. 2, 14), was natürlich beim Unterricht besonders eingeübt werden mußte, so waren doch, namentlich bei wissenschaftlichen Berechnungen, Brüche anderer Art nicht zu vermeiden. Becker III. 2, 43. führt z. B. aus einer Bestimmung des Sonnendurchmessers den Bruch an $1345/4536$, dargestellt als die Summe von $1/4 \times 1/24 + \frac{1 + 1/24 \times 1/168}{216.}$ Daß die Römer sich durch mathematische Leistungen keineswegs ausgezeichnet haben, ist bekannt. Nichtsdestoweniger brauchten sie auf der hohen Culturstufe, die sie eingenommen, praktisches Rechnen im öffentlichen wie im Privatleben. Abgesehen davon war eine gewiße Bekanntschaft mit der Arithmetik für jeden nothwendig, der nur einigermaßen auf Bildung Anspruch machen wollte (Quinctil. Institut. 1, 10); denn man hielt den Unterricht in der Geometrie (Zahlen- und Formenlehre) auch für formal bildend, indem man glaubte, daß er den Geist aufwecke und den Verstand schärfe, und da selbst die Gegner zugestanden, daß dieser Vortheil schon bei Schülern von zartem Alter hervortrete (ibid.), so läßt sich schon daraus schließen, daß das Rechnen in den Kreis des Elementarunterrichts gehörte. Daß dies wirklich der Fall war, sieht man wenigstens für spätere Zeiten aus den Confessionen des h. Augustin (I, XIII. 20. 22), wo er sagt, das, wahrscheinlich chorweise gesprochene: „unum et unum duo, duo et duo quatuor," sei ihm ein verhaßter Gesang gewesen. Auch Stellen aus Horaz (Ars poet. 325 und Seneca. ep. 88, 4) beweisen, daß die Knaben rechnen konnten. Für Vorgerücktere scheint es besondere Rechenlehrer, calculatores, gegeben zu haben, die auch besser bezahlt wurden, als die Elementarlehrer. (S. Marquardt V, I. S. 94.)

Bei der Schwerfälligkeit des römischen Ziffersystems waren anderweitige Hülfsmittel zum Rechnen ein doppeltes Bedürfnis. Es sind dies dieselben, die auch von den Griechen und wahrscheinlich von dem ganzen Orient benutzt wurden. Das erste ist die Fingerrechnung. Daß die Römer sich ihrer bedienten, beweist Prof. Rödiger in einer Abhandlung der Jahresberichte der orientalischen Gesellschaft für 18⁴⁵/₄₆, S. 121 ff. mit Stellen aus lateinischen Autoren. Beda (geb. 673, gest. 735) hat eine besondere Abhandlung darüber geschrieben: »De computo vel loquela digitorum.« Hiernach besteht die Kunst darin, durch bestimmte Stellungen der Finger und Hände alle Zahlen von 1 bis zu einer Million auszudrücken. Die 9 Einheiten wurden durch die 3 letzten und die 9 Zehner durch die 2 ersten Finger der linken Hand dargestellt. Dieselben Stellungen machten die Finger der rechten, und zwar der Daumen und Zeigfinger, um die Hunderter, und die drei letzten um die Tausender zu bezeichnen. Die Zehntausender gab die linke Hand an, indem sie auf die Brust, den Unterleib u. s. f. gelegt wurde; die rechte Hand nahm dieselben Stellungen ein, um die gleiche Anzahl von 100Tausendern anzudeuten. Schlug man die Finger beider Hände in einander, so hatte man eine Million. Diese plastische Darstellung der Zahlen, die Beda eine utilissimam primo promptissimamque solertiam nennt, hatte den Vortheil, daß sie auch Leute, die des Schreibens und Lesens unkundig waren, lernen konnten, und das schriftliche wie das Kopfrechnen unterstützte, auch den commerciellen Verkehr zwischen Personen vermittelte, die nicht mit einander sprechen konnten oder wollten. — Das andere, viel wichtigere Hülfsmittel, war der Abacus, eine Tafel von Holz, Metall, Stein oder wohl auch von andern Stoffen. (S. Cantor 138, Abbildung Fig. 33.) Die 4 Exemplare, welche man davon kennt (Marquardt V, I. S. 100), haben folgende im ganzen übereinstimmende Einrichtung: Auf der Tafelfläche sind 8 gleich lange mit einander parallel laufende Vertiefungen eingegraben, in deren jeder sich 4 verschiebbare Knöpfe befinden, nur die erste rechts hat ihrer 5. Diesen entsprechen weiter oben 8 andere Vertiefungen in gleicher Richtung, und nur durch einen kleinen Zwischenraum von den untern getrennt; sie sind etwa den dritten Theil so lang als diese und enthalten alle 1 beweglichen Knopf. Ueber den längern Einschnitten stehen auf dem freien Raum zwischen der obern und untern Reihe von rechts nach links die Zeichen: ○, was Unzen bedeutet, dann I, X, C, (|), ((|)), (((|))), |X̄|, welche in aufsteigender Ordnung die Zahlstellen des Zehnersystems von 1 bis 1 Million anzeigen. Auf dem freien Raume rechts sind auf einem Exemplar noch drei längere Einschnitte angebracht für die Bruchrechnungen. Die Bedeutung der ganzen Einrichtung ist leicht zu erkennen. Die 4 Knöpfe in den untern längeren Einschnitten stellen 4 Einheiten der darüber stehenden Aufschrift dar, also der Reihe nach 4 Einser, 4 Zehner &c.; der obere einzelne Knopf aber hat den Werth von 5, so daß in jeder Stelle 9 Einheiten vorkommen, mit denen man alle Zahlen von 1 bis 9 Millionen bezeichnen konnte. Die in Rechnung genommenen Knöpfe wurden auf die der gewöhnlichen Stellung entgegengesetzte Seite geschoben; sie waren leicht zu übersehen und man konnte deshalb wohl noch bequemer nnd schneller darauf rechnen, als mit der russischen Maschine, welche in jeder Reihe 10 Kugeln hat. In der Stelle für die Unzen muß man dem obern Knopf den Werth von 6 Einheiten beilegen, da außerdem in dem untern Einschnitt noch 5 Knöpfe waren; so konnte man 11 Unzen darstellen, und das genügte, weil 12 U. 1 As oder 1 Ganzes gaben.

Ein anders eingerichteter Abacus als der römische findet sich in einigen Handschriften der Geometrie des Boethius aufbewahrt (s. Cant. 201 ff.; Friedlein in Gerbert &c.); er wird von ihm die pythagoreische Tafel genannt. Das Wesentliche daran sind 1) die durch senkrechte Striche gebildeten Columnen zur Bezeichnung der Stellen des Zehnersystems von 1 bis zu 100,000 Millionen; 2) bewegliche, auf kleinen Würfeln oder Kegeln angebrachte Zeichen für die Zahlen von 1—9, die Buchstaben oder sonst beliebig gewählte Ziffern sein konnten. Die Bedeutung der Columnen ist auf der

von Cantor Fig. 39 mitgetheilten Abzeichnung des Rechenbrettes von rechts nach links bestimmt durch die römischen Ziffern: I, X, C, $\overline{\mathrm{I}}$, $\overline{\mathrm{X}}$, $\overline{\mathrm{C}}$, $\overline{\mathrm{M}}\,\overline{\mathrm{I}}$, $\mathrm{X}\,\overline{\mathrm{I}}\,\overline{\mathrm{M}}$, $\mathrm{C}\,\overline{\mathrm{I}}\,\overline{\mathrm{M}}$, $\overline{\mathrm{I}}\,\overline{\mathrm{M}}\,\overline{\mathrm{I}}$, $\overline{\mathrm{X}}\,\overline{\mathrm{M}}\,\overline{\mathrm{I}}$, $\overline{\mathrm{C}}\,\overline{\mathrm{M}}\,\overline{\mathrm{I}}$. Die 9 beweglichen Ziffern (apices) wurden nun in die eine oder andere Columne gelegt und bekamen davon ihren Werth wie die verschiebbaren Knöpfe oder Stifte der römischen Abacus. Beiden Einrichtungen liegt das Princip des Stellenwerthes der Zahlen zu Grunde; es tritt aber auf dem pythagoreischen Rechenbrett viel bestimmter hervor, indem eine und dieselbe Ziffer, je nach ihrer Stellung, ganz verschiedene Werthe erhielt. Zudem ist es viel einfacher, als der römische Abacus, da man in jeder Columne alle möglichen Einheiten immer mit einer einzigen Ziffer bezeichnen und jeder sich den ganzen Apparat nach Bedürfnis mit der größten Leichtigkeit anfertigen konnte. Die Ziffern konnten natürlich auch in die Columnen mit einem Griffel eingeschrieben werden, und dies scheint denn auch, namentlich wenn man sich einer mit Staub oder Sand bestreuten Tafel bediente, gewöhnlich der Fall gewesen zu sein (s. Chasles, Comptes rendus XVI, 1410). Was nun den Gebrauch dieses Abacus betrifft, so konnte man ihn ohne Zweifel, wie den römischen, zu allen 4 arithmetischen Grundoperationen verwenden. Doch erwähnt **Boethius** das Addiren und Subtrahiren nicht; er sagt blos, daß sich die Pythagoreer ein gewißes Formular gezeichnet haben, um in den Multiplicationen, Divisionen und Messungen Fehler zu vermeiden. Seine Regeln beschränken sich daher auf die dritte und vierte Species. Zuerst hatte man die Zahlen, mit denen man operirte, auf dem Abacus darzustellen. Boethius giebt darüber keine weitere Auskunft; ein anonymer Schriftsteller aus dem 12. Jahrh. (Chasles, Comptes rendus XVI. S. 218 ff.), sagt, man setze den Multiplicanden oben und den Multiplicator unten auf dem Abacus auf und das Product in der Mitte. Nach griechischer Sitte schritt man bei der Ausführung von den höhern Stellen zu den niedern fort (Nesselmann 115). Da bei der Multiplication zweier einziffriger Zahlen nur ein- und zweiziffrige sich ergeben, so war blos zu bestimmen, wohin diese gesetzt werden müßen, und dies thut nun Boethius, indem er angiebt, in welche Columnen man die Einheiten (digiti) und die Articuli (Zehner) stellen müße. Die Regeln sind ganz äußerlich gehalten. Wenn man Einheiten mit Zehnern multiplicirt, so kommen die Digiti (des Products) in die Zehner, die Articuli in die Hunderter; multiplicirt man aber Einheiten mit Hundertern, so stelle man die Digiti in die Hunderter, die Articuli in die Tausender u. s. f. bis zu den Hunderttausendern. Ferner: Wenn man Zehner mit Zehnern multiplicirt, so hat man die Digiti in den Hundertern und die Articuli in den Tausendern u. s. f., wieder bis zu den Hunderttausendern. In ähnlicher Weise wird die Stelle der Digiti und Articuli bestimmt, wenn man mit 100, 1000 ꝛc. bis zu 100 Taus. multiplicirt; damit ist die Lehre von der Multiplication abgemacht. Daß die Einzelnproducte auf dem Abacus addirt und das Gesammtresultat in die gewöhnliche Schrift umgesetzt werden mußten, verstand sich von selbst. Wer die aufgestellten Regeln auswendig konnte, war im Stand, jede Multiplication mit ganzen Zahlen auf dem Abacus auszuführen. Der Apparat konnte durch die Veranschaulichung, die er gab, auch ein Verständnis ermitteln, bezweckt war dieses aber nicht. — Die Division ist die Rechenoperation, über welche man bei den alten Autoren am wenigsten genügende Aufklärung findet. Die erste ausführlichere Darstellung findet sich bei Boethius; aber sie ist so kurz und mit solcher Unklarheit abgefertigt, daß Chasles meint, der Text müße lückenhaft oder sonst wie verdorben sein. Doch scheint die ursprüngliche Fassung schon an den erwähnten Mängeln gelitten zu haben, denn es heißt gleich anfangs: Breviter etenim de his (divisionibus) et summatenus dicturi; si quae obscura intervenerunt, diligenti lectorum exercitio ad investiganda committimus. Es werden nun im ganzen 5 Regeln für bestimmte Fälle aufgestellt. 1) „Wenn Zehner, Hunderter ꝛc. durch sich selbst, d. h. wieder durch Zehner dividirt werden sollen, so muß man die kleineren von den größeren abziehen.“ Die Division wird also in eine Subtraction verwandelt. 2) „Will

man aber Zehner oder Hunderter ꝛc. durch einen einfachen Divisor, oder die folgenden, d. h. Hunderter ꝛc., durch einen Zehnerdivisor theilen, so muß man sie durch die genommene Differenz dividiren." Chasles erklärt dieses Verfahren in den Comptes rendus XVI. 171; wir wollen es an dem Beispiel 90 : 7 veranschaulichen. Statt 7 nimmt man die Differenz 10—3 und verfährt wie in der Algebra, wenn der Divisor diese Form hat. Man dividirt zuerst mit 10 in 90, wodurch man einen Fall der ersten Regel erhält; $^{90}/_{10} = 9$. Zieht man dann 9 . 10 vom Divisor ab, so hat man 9 . 3 zu viel weggenommen und muß daher zum Rest wieder ebensoviel addiren; 27 bildet nun den neuen Dividenden; $^{27}/_{10} = 2$ und 7 als Rest. Da man wieder 2 . 3 zu viel weggenommen hat, so muß man 6 wieder addiren, was mit dem schon vorhandenen Rest 13 giebt, $^{13}/_{10} = 1$, Rest 3; 3 . 1 noch dazu addirt, giebt als letzten Rest 6; der Gesammtquotient ist 9 + 2 + 1, Rest 6, oder $12^{6}/_{7}$. Bei den folgenden Regeln, die wir in der Ursprache mittheilen wollen, muß man namentlich die zweite hinzudenken; denn sie setzen alle die Division mit Differenzen voraus, ohne dies ausdrücklich zu erwähnen. 3) Compositus autem decenus cum singulari per secundas vel tertias et deinceps secundum denominationem partium decenum vel simplicem vel compositum divisurus est. Der Verfasser denkt sich wohl folgendes Verfahren: Die zweiziffrige Zahl wird als Differenz zwischen dem nächsten Zehner und ihrer Ergänzung dargestellt, also z. B. 17 = 20 — 3; 26 = 30 — 4 ꝛc., und damit, nach der 2. Regel, dividirt. Wenn aber Divisor und Dividend Zehner sind, braucht man bloß mit den vor der Null stehenden Zahlen zu dividiren, also statt mit 20 in 80 mit 2 in 4 ꝛc. und dies wird hier per secundas, tertias (partes) dividere genannt. 4) Centenum vero vel millenum vel ulteriores per decenum compositum, si diligens investigator accesserit differentia et primis articulis dividendo vel secundatis (secundis?) appositis, acutis (auctis) autem dividendo suppositis dividi posse pernoscet. Der Sinn dieser Regel scheint zu sein: Auch Hunderter, Tausender ꝛc. werden durch zweiziffrige Zahlen mittelst der Differenz dividirt; nun sind ihre nächsten Zehner bis 90 articuli primi; von 91 bis 99 aber ist der folgende Zehner ein articulus secundus, d. h. ein Hunderter. Im Text steht zwar secundatis, und secundare bedeutet in späteren Schriften den Divisor um eine Stelle vorrücken; aber hier wird gar nichts von seiner Stellung gesagt; daher scheint statt secundatis gelesen werden zu müßen secundis im Gegensatz von articulis primis. Man dividirt also zuerst mit den articulis primis oder secundis und verfährt dann weiter nach der Regel der Differenz. Daß die vermehrten, d. h. mit dem Quotienten multiplicirten Artikel unter den Dividenden gesetzt werden müßen, ist eigentlich ein müßiger Zusatz, der sich von selbst versteht. 5) Centenus autem cum singulari compositus centenum vel millenum hoc pacto dividere cognoscitur. Sumptoque igitur uno dividendorum, quod residuum fuerit divisori est coaequandum. Singularis autem vel ut alii volunt minutum peraequatione majorum est multiplicandum et digitis quidem perfecta differentia supponenda, articulis autem imperfecta est praeponenda. Et hae differentiae et si forte aliquis seclusus sit, significant quod residuum sit ex dividendis. Besteht der Divisor aus Hundertern und Einern u. s. w., so nimmt man zuerst von dem Dividenden 1 Hunderter oder Tausender weg; was übrig bleibt, wird nach der 1. Regel durch die Hunderter des Divisors dividirt. Dann werden die Einer des Divisors mit dem zuvor erhaltenen Quotienten multiplicirt; das Product wird von dem zuerst weggenommenen Hunderter abgezogen, und zwar seine Einheiten (digiti) von 10, was oben die vollkommene Differenz genannt wird; die Zehner aber, wenn es solche enthält, werden von 9 subtrahirt und dies ist die unvollkommene Differenz. Dieser Rest bildet mit dem zuerst erhaltenen den Gesammtrest. Daß man von Anfang der Division einen Hunderter vom Dividenden wegnahm, geschah deswegen, um in jedem Fall das Product aus dem Quotienten in die Einer des Divisors noch abziehen zu können. (Vergl. Cantor 217 und Friedleins Gerbert ꝛc. S. 55.) Die hier mitgetheilten Regeln

sehen fast wie Geheimlehren aus, welche dem Laien die Wahrheit mehr verhüllen als aufschließen; ihre unklare Fassung wie ihre Unzulänglichkeit für das Divisionsverfahren auf dem Abacus erregt schon gerechte Bedenken, ob sie wirklich von einem helldenkenden und mit Mathematik sich gründlich beschäftigenden Manne wie Boethius herrühren. Wir werden später noch einmal darauf zurückkommen. — Ungefähr 200 J. später schrieb Beda die oben erwähnte Abhandlung über die Fingerrechnung; auch ein Tractat über den Abacus besteht unter seinem Namen. Wenn nun dieser auch einer spätern Zeit angehört (s. Cantor 283), so scheint er doch etwas darüber geschrieben zu haben. Denn der Mönch Walafrid Strabo (geb. 806 in Allemannien), ein Schüler des Klosters Reichenau, sagt über seinen Rechenunterricht (Stuttgarter Correspondenzblatt 1864, S. 235): „Im Sommer 822 begann ich unter Tattos Leitung das Studium der Arithmetik; zuerst erklärte er uns die Bücher des Consuls Manlius Boethius über die verschiedenen Arten und Eintheilungen, sowie über die Bedeutung der Zahlen (wahrscheinlich nach seiner noch vorhandenen Arithmetik, d. h. Zahlenlehre nach griechischer Behandlungsweise); dann lernten wir das Rechnen mit den Fingern und den Gebrauch des Abacus nach den Büchern, welche Beda und Boethius darüber geschrieben haben". Hrabanus Maurus (gest. 856), Vorsteher der Klosterschule in Fulda, citirt zwar in seinem Liber de computo (Opera omnia, ed. J.-P. Migne. Lutetiae 1851), die Arithmetik des Boethius, erwähnt aber des Abacus gar nicht und spricht nur von der Fingerrechnung. Im 10. Jahrh. scheint eine Abhandlung Gerberts, des nachherigen Papsts Sylvester, der Rechnung auf dem Abacus neuen Aufschwung oder vielmehr unter arabischem Einfluß eine ganz neue Gestalt gegeben zu haben (Text und Commentar s. Comptes rendus, XVI. S. 280. Vergl. Friedleins Gerbert 2c. S. 46 f. und Zeitschrift für Phys. und Mathem. von Schlömilch, Bd. X. S. 279 f.). Zum Behuf des Unterrichts soll er von einem Schildmacher 1000 Kegel oder Würfel von Horn mit den Zahlzeichen von 1—9 haben anfertigen lassen. Eine auch nur oberflächliche Vergleichung seiner Schrift zeigt, daß seine Rechenkunst mit der dem Boethius zugeschriebenen Abhandlung ganz übereinstimmt. Seine Regeln sind zwar ausführlicher, aber oft nicht weniger dunkel, weshalb auch der englische Chronist Wilhelm von Malmesbury sagen konnte: Regulas dedit, quae a sudantibus Abacistis vix intelliguntur (Comptes rendus XVI. S. 156). Nach ihm scheinen zahlreiche Abhandlungen über den Abacus erschienen zu sein. Chasles führt namentlich an die Tractate von Berelinus, einem Schüler Gerberts, von Guido von Arezzo; aus dem 11. Jahrh. von Hermann Contractus, Lehrer im Kloster Reichenau, (Chasles, Geschichte der Geometrie); von Gerland, von Radulph von Laon, einem Bruder des berühmten Anselm, und endlich eines Anonymus aus dem 12. Jahrh., dessen Arbeit Chasles in den Comptes rendus XVI. S. 218 ff. hat abdrucken lassen. Da man mit diesem Zeitpunct die Periode des Abacus abschließen kann, der nun die letzte Stufe seiner Entwicklung erreicht hat, so müßen wir etwas näher auf den Anonymus eingehen. Verglichen mit Boethius, ist seine Arbeit viel verständlicher und praktisch brauchbarer; die ganze Auffassung ist eine freiere und allgemeinere, weshalb auch die Regeln weniger zahlreich sind. Nachdem er die nöthigen Erläuterungen über den Abacus und den Gebrauch der 9 Zahlzeichen oder der Apices gegeben, die Digiti und Articuli erklärt und die Fingerrechnung erörtert hat, geht er sogleich zur Multiplication über. Statt die Regeln dafür einzeln anzugeben, wollen wir das Verfahren an einem von ihm selbst gewählten Beispiel, 4600 · 23, mit seinen eigenen Worten zeigen. „Setzen wir, sagt der Verfasser, drei in die Columne der Einheiten und zwei in die der Zehner als Multiplicatoren; sechs in die Columne der Hunderter und vier in die der Tausender. Da die Multiplicatoren unten und die Multiplicanden oben stehen, so wird man das, was durch die Multiplication herauskommt, in den mittleren Raum setzen. Nun sagen wir: drei mal sechs machen XVIII; die Regel ist aber die: Wenn eine Zahl in der Columne der Einheiten eine Zahl in irgend einer andern Columne

multiplicirt, so setzet den Digitus in diese (letztere), und den Artikel in die folgende Columne. Setzen wir daher VIII, welches der Digitus ist, in die Columne der Hunderter, und X, welches der Artikel ist, in die der Tausender, und zwar in den mittleren Raum. Da man für 10 kein besonderes Zeichen (auf den Apices nämlich) hat, so setzet die Zahl, welche allein in der Columne der Zehner X ausdrücken kann, nämlich die Einheit. Und ebenso werdet ihr es machen, wenn ihr ein Vielfaches von X zu setzen habt. Und damit ihr wisset, wie man die Artikel unterbringt, so setzet immer 2 für XX, 3 für XXX ꝛc. Sind die Zahlen VIII und X so gesetzt, so muß noch vier in der Columne der Tausender durch drei in der Columne der Einheiten multiplicirt werden, also dreimal IIII, XII. Die oben ausgesprochene Regel bleibt dieselbe; setzen wir daher diese Zahlen in den mittleren Raum, und zwar zwei in die Columne der Tausender, und zehn in die der Zehntausender. Es bleibt uns noch übrig, die zwei Multiplicanden mit zwei zu multipliciren; zwei mal VI, XII. Die Regel ist diese: Wenn eine Zahl in der Columne der Zehner eine Zahl irgend einer andern Columne multiplicirt, so setzet den Digitus in die zweite (nächste) Stelle, von dieser letzten an gerechnet, und den Artikel in die darauf folgende. Es ist nun noch vier in der Columne der Tausender durch zwei in der Columne der Zehner zu multipliciren; zwei mal vier, VIII. Die Regel ist dieselbe. Man setze VIII in die zweite Columne von den Tausendern und man wird nichts mehr zu multipliciren haben." Auf dem Abacus nimmt sich die Rechnung mit unsern Ziffern so aus:

CM	XM	M	C	X	I	
		4	6			Multiplicanden.
		1	8			Product aus 600 . 3.
	1	2				— — 4000 . 3.
	1	2				— — 600 . 20.
	8					— — 4000 . 20.
1		5	8			Gesammtproduct.
				2	3	Multiplicatoren.

Nach Vollendung der Multiplication müßen die Theilproducte addirt werden, was der Verf. das Reinigen der Columnen nennt. Er beschreibt dieses Verfahren und schließt mit den Worten: „Nach dieser Operation haben wir die Einheit in der Columne der Hunderttausender, 5 in der der Tausender, 8 in der der Hunderter. Man kann also mit Sicherheit sagen, daß wenn IIII Tausend sechs Hundert mit XXIIII multiplicirt werden, das Product Ein hundert und fünf tausend acht hundert ist." Die allgemeine Multiplicationsregel für den Abacus ist so formulirt: „So weit die Columne, welche multiplicirt, von den Einheiten entfernt ist, so weit muß der Digitus von der Columne des Multiplicanden (nach links) entfernt sein und der Artikel kommt immer in die nächste Columne."

Auch die Division wird von dem Anonymus klarer und vollständiger dargestellt, als von Boethius, und überdies noch durch Beispiele erläutert. Sie kann ohne Differenz, unserem Verfahren ähnlich (regula aurea), oder mit Differenz (reg. ferrea), vollzogen werden. Für die einfache Division werden folgende Regeln aufgestellt: Wenn der Divisor (als bloße Ziffer betrachtet) kleiner oder eben so groß ist, als der Dividend, d. h. als die höchste Stelle desselben, so wird er in dieselbe Columne über ihn gesetzt; ist er größer, in die nächst niedere. Ist der Divisor eine Einerzahl, so

kommt der Quotient in dieselbe Columne, in welche man ihn, zum Behuf der Division, gesetzt hat; ist er ein Zehner, so kommt der Quotient in die nächste niedere; ist er ein Hunderter, in die zweit nächste 2c. Ueberhaupt wird er immer um so viele Columnen zurückgesetzt, als der Divisor selbst seinem eigentlichen Werth nach von den Einheiten entfernt ist. Beispielsweise wollen wir die Division 100000 : 20032 nach der regula aurea ausführen:

CM	XM	M	C	X	I	
	2			2	3	Divisoren.
	2					Größter Divisor.
1						Dividend.
	2					Rest.
			1			
	1	9	9			Derselbe Rest in anderer Form.
				8		Product aus dem Quot. 4 in 20.
	1	9	9	2		Rest.
				1	2	Product aus 4 und 3.
	1	9	9		8	Rest der Division.
					4	Denomination od. Quotient.

Nach der regula aurea wird die regula ferrea, die Division mit Differenzen, entwickelt, ein Verfahren, das im wesentlichen oben dargestellt worden ist.

Wir müßen hier den Faden der geschichtlichen Entwicklung unterbrechen, um einen Blick auf das Zahlenwesen zweier weit abliegender Völker, der Chinesen und Inder, zu werfen, von denen das eine bis jetzt gar keine nachweisbare Beziehung zu dem unsrigen zeigt, das andere aber epochemachend auf dasselbe eingewirkt hat. In der ältesten Numerationsmethode der Chinesen gab es besondere Zeichen für die 9 Einheiten, für 10, 100, 1000 und 10000; eigene Namen wenigstens soll es auch noch für höhere Potenzen von 10 gegeben haben. Die Zahlen wurden in der Richtung ihrer Wortschrift von oben nach unten geschrieben. 346595 wurde dargestellt, indem man zuerst das Zeichen für 3, darunter das für 10 und unter dieses das für 10000 setzte; man hatte also der Reihe nach $(3 . 10 + 4) . 10000$; dann folgte das Zeichen für 6 mit der darunter stehenden Ziffer für 1000; hierauf 5 mit dem Zeichen für 100; dann 9 mit 10, und endlich, zu unterst, 5, so daß man lesen mußte: $3 . 10 + 4$ mal 10000; 6 mal 1000, 5 mal 100, 9 mal 10 und 5. Eine andere, ohne Zweifel viel jüngere Zahlenschrift kennt schon die Null, aber noch nicht den eigentlichen Stellenwerth der Zahlen, indem dieser noch besonders angezeigt werden mußte; sie bildet den Uebergang zur Positionsarithmetik. Daß diese Methode keine einheimische ist, geht wohl schon aus dem Umstande hervor, daß die Zahlen nicht mehr senkrecht unter, sondern horizontal neben einander, von links nach rechts absteigend, geschrieben werden. Für diese Art der Numeration haben sie einfachere Zahlzeichen als bei der alten. Die 3 ersten Einheiten werden durch senkrechte oder wagrechte Striche bezeichnet. 4 durch ein schräges Kreuz, also eigentlich durch 4 Striche; 5 durch ein, unserem 8 ähnliches, oben offenes Zeichen; die Einheiten von 6—9 wurden additionsweise durch die Verbindung der Zeichen von 1—5 dargestellt. Man schrieb nun z. B. 5765, mit unsern Ziffern dargestellt, so: $\overset{5}{1000}\ \ \overset{7}{100}\ \ \overset{6}{10}\ \ 5.$ Fehlte eine Stelle, so setzte man in die-

selbe einen kleinen Kreis, d. h. eine Null, und schrieb z. B. 704 so: 100 O 4. Von dieser Darstellung war der Schritt zur eigentlichen Numeration mit Stellenwerth nicht mehr groß, wie sie denn auch in der That längst mit der Positionsarithmetik bekannt sind. Für diese bezeichnen die Chinesen die Einheiten von 1 bis 5 mit Strichen, die wieder senkrecht oder wagrecht zusammengestellt werden und mit einem Blick zu übersehen sind. In den Zahlen von 6—9, die alle 5 enthalten, wird dieses immer durch einen wagrechten Strich bezeichnet, zu dem dann so viele weitere Einheiten (von denen wenigstens eine immer senkrecht auf demselben steht), als man gerade darstellen will, hinzu kommen; so ist 6 = 𝍮 od. 𝍥; 7 = 𝍦 od. 𝍯; 8 = 𝍧 od. 𝍰; 9 = 𝍨 od. 𝍱; die Zahl 470809 wird demnach von den Chinesen geschrieben: 𝍬𝍦〇𝍧〇𝍨 oder 𝍬𝍯〇𝍰〇𝍱.

Biot (Journal asiatique, 3me Série, vol. VIII. S. 497—502), hat diese Zeichen einem zwischen 700 und 1000 n. Chr. gedruckten Werke entnommen. Der Zeitpunct, in welchem die Chinesen mit der Null bekannt worden, ist noch nicht genau bekannt. — Ueber ihre Rechenkunst selbst sollen reiche, zum Theil bis ins höchste Alterthum hinauf ragende litterarische Hülfsquellen vorhanden sein (S. Arithmetik der Chinesen von Biernatzki, in Crelles Journal. Bd. 52. S. 59 ff.). Für das älteste Werk halten die chinesischen Geschichtschreiber: „Die 9 arithmetischen Sectionen," die ursprünglich auf Veranlassung des 27 Jahrh. v. Chr. regierenden Kaisers Hwang-ti abgefaßt worden sein sollen; sie müßen jedenfalls ein hohes Alter haben, denn die ältesten arithmetischen Schriften beziehen sich darauf. Nach Biernatzki enthalten die 9 Sectionen einen ziemlich vollständigen Cursus der praktischen Arithmetik nebst algebraischen Gleichungen und Trigonometrie. Aber es wird wohl unmöglich sein, ihren ursprünglichen Inhalt zu bestimmen, da die späteren Commentatoren, abweichend von unserer Weise, ihre eigenen Verdienste gerne den Vorfahren beilegen. Immerhin wird man jedoch zugeben müßen, daß die chinesische Rechenkunst schon in uralter Zeit eine bedeutende Entwicklung erlangt haben muß; nach dem Schuking, einem der ältesten und heiligsten Schriftwerke der Chinesen, soll der Kaiser Yaou, 2300 v. Chr., ein Collegium von Astronomen gegründet haben, welche die Länge des Jahres bis auf eine Stunde berechnen konnten. In einem Werke, das einem Kaiser 1100 v. Chr. zugeschrieben wird, findet sich schon der pythagoreische Lehrsatz wenigstens für einen bestimmten Fall ausgesprochen: Das Quadrat der Hypotenuse gleich 25, ist gleich den Quadraten der beiden Katheten. Um 200 v. Chr. soll der Kaiser Hoang-ti, Begründer einer neuen Dynastie, ein gewaltiges Autodafe mit den vorhandenen chinesischen Schriftwerken vorgenommen haben, damit die Leute das Alte vergessen und sich leichter an das Neue gewöhnen möchten. Dabei giengen wohl auch viele mathematische Werke zu Grunde. Von da an habe sich aber ihre Zahl wieder so vermehrt, daß, wie Biernatzki bemerkt, eine bloße Aufzählung der Titel zu weit führen würde. An dem Faden der 9 Sectionen scheint sich die chinesische Arithmetik bis zum 9. od. 10. Jahrh. n. Chr. selbständig fort entwickelt zu haben. Um diese Zeit aber, wo man den Gebrauch der Null findet, müßen die Chinesen mit der indischen Rechenkunst bekannt worden sein (Cant. S. 47). Biernatzki führt aus einem der alten Werke folgendes Subtractionsbeispiel an, das ganz auf unser Verfahren hinweist:



In unserer Schrift:

1470000
64464
1405536

Von dem 14. Jahrh. an, aus welchem „Der kostbare Spiegel der 4 Elemente“ als vortrefflich gerühmtes arithmetisches Werk stammt, scheint ein langer Stillstand und ein großer Zerfall der mathematischen Studien überhaupt eingetreten zu sein; denn als die Jesuiten im 16. Jahrh. nach China kamen, wußten sie sich besonders durch ihre mathematischen Kenntnisse eine glänzende Stellung am Hof zu Peking zu schaffen. Ein einheimischer Gelehrter aber, der ein großer Kenner des Alterthums war, suchte den Nachweis zu liefern, daß das meiste von dem, was die Fremden als neu vorbrachten, den Chinesen schon Jahrhunderte vorher bekannt gewesen sei. Ein Bericht des Grafen d'Escayrac de Lautüre (Comptes rendus de l'Ac. 1860, 2. S. 88), den Kaiser Napoleon mit einer wissenschaftlichen Mission nach China betraut hatte, giebt uns weniger günstige Vorstellungen von dem mathematischen Talent der jetzt lebenden Chinesen, als Biernatzki und Libri I, S. 135 ff. Er spricht es ihnen fast ganz ab und behauptet, ihr Verstand könne höhere Abstractionen gar nicht fassen; die Algebra sei deshalb von allen Wissenschaften die, welche sie am wenigsten begreifen. Dagegen führen sie die Rechnungen des praktischen Lebens auf ihrem Suan-pan mit unglaublicher Geschwindigkeit aus. Er selbst sei kein schlechter Rechner, und doch haben Chinesen, die nicht zum Handelsstand gehören, zu Aufgaben, die er ihnen vorgelegt, ein Drittel oder die Hälfte der Zeit weniger gebraucht, als er. Die kleinsten Kinder lernen in 2 Monaten sich des Suan-pan mit großer Schnelligkeit bedienen, und es würde eben so schwierig sein, in China jemand zu finden, der den Gebrauch desselben nicht verstehe, als es bei uns leicht sei, Leute zu treffen, welche die gewöhnlichsten Aufgaben der Arithmetik gar nicht oder nur sehr unvollkommen lösen können. Man finde den Suan-pan bei allen öffentlichen Verwaltungen, wie in allen Contoren der europäischen Kaufleute, wo Chinesen als Cassiere angestellt sind. Sie seien aber an ihren Suan-pan so sehr gewöhnt, daß sie in Ermanglung desselben irgend welche kleine Gegenstände, z. B. Kieselsteine nehmen, um ihre Rechnungen auszuführen. Der Suan-pan ist ein Rahmen in der Form eines länglichen Vierecks, in welchem eine Anzahl Drähte oder Schnüre aufgespannt sind, die senkrecht auf der dem Rechner zugekehrten Langseite stehen. Ungefähr in 2 Drittel der Höhe ist ein Querdraht gezogen; in dem untern Theil der senkrechten Drähte sind 5 Kugeln, deren jede 1 bedeutet, in dem obern 2, deren jede 5 darstellt, so daß also in dem ganzen Draht 15 Einheiten enthalten sind, was eigentlich für ein Sechzehnersystem passen würde. Es soll aber auch Suan-pan geben, die, wie der römische Abacus, unten 4 und oben 1 Kugel, die 5 bedeutet, enthalten, die zwar systematisch richtiger sind, aber in der Praxis weniger bequem gefunden werden.

Das Ziffersystem der Inder hat auf die Rechenkunst der ganzen gebildeten Welt der Jetztzeit den entschiedensten Einfluß gehabt. Die älteste Methode der Zahlenbezeichnung in den Sanscritsprachen war, wie bei den semitischen Völkern und den Griechen, die alphabetische. (Prinsep, Essays on Indian antiquities, II. 10.) Mit ihren 25 Consonanten bezeichneten sie der Reihe nach die Zahlen von 1—25; mit den Halbvocalen und Sibilanten die Zehner 30, 40—100; die Vocale multipliciren den Werth der andern Buchstaben, bei denen sie stehen, und zwar der erste mit 100, der zweite mit 100^2 u. s. f., der 8te mit 100^8, so daß die 3 Buchstaben h au ($h = 100$, $au = 100^8$) die ungeheure Zahl $100 . 100^8 = 1$ Trillion bezeichnen. Nebeneinandergestellte Consonanten sind additiv zu nehmen. Die Aussprache war gegenüber der griechischen und lateinischen viel einfacher, da sie für die Potenzen von 10, wahrscheinlich bis zu 1 Billion hinauf, besondere Namen hatten. Diese Numeration soll sich bis in die ersten Jahrh. unserer Zeitrechnung erhalten haben (S. Lassen, Zeitschrift f. d. Kunde des Morgenlandes, II. Bd.). Eine andere Art der Zahlenbezeichnung entdeckte der dänische Sprachforscher Rask in der singalesischen Sprache; sie hat 9 Zeichen für die ersten Einheiten, 9 für die ersten Zehner und je eines für 100 und 1000. Die Vielfachen der letzteren Zahlen wurden durch Factoren ausgedrückt, die man vor sie hin-

stellte; 3456 wird man also geschrieben haben: 3 1000 4 100 50 6. In mehreren dieser Zeichen hat man die Anfangsbuchstaben der entsprechenden Zahlwörter erkannt. (Zeitschrift f. d. Kunde des Morgenl. 4, S. 76.) Da aber Ceylon seine Cultur etwa um 500 v. Chr. (Ebendas. S. 77) von dem indischen Festland erhalten hatte, so stammt diese alte Numerationsweise wohl auch von daher. Auch hat Prinsep (Essays on Indian antiquities, II. S. 70) eine ganz ähnliche auf indischen Münzen und Inschriften entdeckt. Die 3 ersten Einheiten werden durch ebensoviele Striche dargestellt; die übrigen Zeichen seien mehr oder weniger freie Umrisse der einheimischen alphabetischen Buchstabenreihen. (Thomas, Journal asiatique II, 383). Aber diese Numeration enthielt noch nicht das moderne Zahlensystem (Thomas, ibid. 383); denn man hat nicht blos 9, sondern bereits 28 Ziffern entdeckt, von denen noch nicht alle bestimmt sind, aber keine Spur von einer Null. Thomas stellt in dem genannten Journal (S. 379) 23 zusammen: 9 für die Einheiten, 9 für die Zehner; ferner je eines für 100, 200, 300; 1000 und 3000. Wie weit hinauf diese Zeichen gehen, weiß man noch nicht; aber man hält es für wahrscheinlich, daß, wie für viel höhere Potenzen besondere Namen, so auch besondere Zeichen gebraucht worden seien (Thomas, Journ. asiat. S. 380). Der Zeitraum, in welchem diese Numeration nachgewiesen ist, umfaßt einige Jahrhunderte vor u. nach Chr. (Ebendas. 387 ff.) Man findet die Zahlen auf Münzen und Inschriften so dargestellt, daß die Ziffern nach ihrem steigenden Ordnungswerthe auf einander folgen. (Thomas, ibid. II, 381); auch die ungeheuren Zahlen, die in mathematischen und noch häufiger in religiösen Schriften vorkommen, sind nach Potenzen von 10 geordnet (Weber, Jahrb. der deutsch. Orient. Gesellschaft, Bd. XV. S. 132 ff.); da man für diese besondere Namen und Zeichen hatte und sie immer in der gleichen Reihenfolge las, so mußte sich am Ende der Ordnungswerth der Ziffern, wenn schon jedes Zeichen an sich allein stehend seinen vollen Werth durch sich selbst anzeigte, an ihre gegenseitige Stellung hängen und sich gewißermaßen damit identificiren; dies gieng um so leichter, als man, wie es scheint, in jeder Stelle immer nur ein einheitliches Zeichen hatte, indem man auch Vielfache der Potenzen von 10 durch Modificationen an der Hauptfigur auszudrücken schien; so ist q = 1000, aber q̲ = 3000; ähnlich ist es bei den Hundertern. Diese Numerationsmethode bereitete die Positionsarithmetik vor. Nichtsdestoweniger war der letzte Schritt noch ein gewaltiger und die Inder haben sich den unsterblichen Ruhm erworben, ihn gemacht zu haben. Ueber den Werth der neuen Erfindung spricht sich Laplace folgendermaßen aus: „Der Gedanke, alle Quantitäten durch 9 Zeichen auszudrücken, indem man ihnen zugleich einen absoluten und einen Stellenwerth giebt, ist so einfach, daß man ebendeshalb nicht genug anerkennt, welche Bewunderung er verdient. Aber eben diese Einfachheit und die Leichtigkeit, welche die Methode dem Rechnen gewährt, erheben das arithmetische System der Inder in den Rang der nützlichsten Entdeckungen. Wie schwer es aber war, eine solche Methode aufzufinden, kann man daraus entnehmen, daß sie dem Genie des Archimedes und des Apollonius von Perga, zwei der größten Geister des Alterthums, entgangen war". (S. Crelle, Journal für Mathematik 4, 207.) Wer den tiefsinnigen, systematisirenden Geist des indischen Volks, seinen hohen wissenschaftlichen Ruf im Alterthum (davon hieß Indien die Pflanzschule der Wissenschaften, Libri I, 120), seine große Vorliebe für mathematische Speculationen (Wöpke, Journal asiat. 1863. I, 248), seine eminente Befähigung dazu und seine großen Leistungen darin bedenkt, muß eine solche That desselben an sich schon für möglich halten. Daß den Indern aber diese großartige, das ganze Gebiet der Arithmetik und der Mathematik überhaupt umgestaltende Erfindung wirklich zukommt, geht zunächst daraus hervor, daß die Orientalisten in den 9 indischen Ziffern die Grundzüge der Anfangsbuchstaben der entsprechenden Zahlwörter gleichen Werths erkannt haben. (S. Prinsep II, S. 70. Benfey, Ersch und Gruber, Art. Indien, S. 264; Weber, akademische Vorlesungen, p. 228; Wöpke, Journal asiatique, 1863. I, 73.). Dann schreiben sie sich die Er-

findung auch selbst zu; ein arabischer Schriftsteller (s. Montucla I, 376) sagt, die Inder rühmen sich dreier Dinge: des Buchs Kalilah und Dimna (der arab. Bidpai und unser Reineke Fuchs), ihrer Rechenkunst und der Erfindung des Schachspiels. Aber nicht nur sie selbst, sondern eine ganze Reihe auswärtiger, namentlich arabischer Schriftsteller vom 8. Jahrh. an, erkennen ihnen einstimmig die Ehre der epochemachenden That zu. Der Angelpunct der Positionsarithmetik ist die Null; von dieser sagt Brockhaus (Ztschr. f. d. Kunde des Morgenl. 4. Bd. 78.), sie sei eine echt indische Erfindung; es liege ihr der Gedanke zu Grunde, dem Nichts einen Werth zu geben, und durch das Nichtsein erst die Vollendung des Etwas zu bewirken. Ueber die Zeit der Erfindung gehen die Ansichten ziemlich weit aus einander. Brockhaus setzt den ersten Gebrauch der Null in das 1.—4. Jahrh. n. Chr. (Ztschr. f. d. Kunde des Morgenl. 4, 83.); man findet sie jedenfalls in astronomischen Werken aus dem 4. und 5. Jahrh. Wöpke führt aus einem um 504 n. Chr. geschriebenen Werke die Zahl 4'320000 so bezeichnet an: Vier Leeren (Nullen), Zahn (32), Ocean (4). Die Inder schrieben bekanntlich auch ihre mathematischen Werke in gebundener Form; um nun für ihre Verse eine größere Auswahl von Zahlwörtern zu haben, bezeichneten sie gewiße Zahlen mit den Namen von Dingen, die gerade so oft vorkommen, als die Zahl Einheiten hat. So bedeutet im arithmetischen Sinn z. B. Erde oder Mond 1; Augen 2; 3 alles, was gerade dreifach vorhanden ist oder 3 enthält; Veda 4, weil er aus 4 Büchern besteht; Zahn 32, weil der Mensch 32 Zähne hat; Meer 4. Die Zahl 23238 ist nach dieser Bezeichnungsweise: Schlange (8), Feuer (3), Paar (2), Feuer, Paar. Da in dem ersten Beispiel die Null oder das Leere genannt ist, und die Zahlen überhaupt nach ihrem Stellenwerth auf einander folgen, so setzt diese Bezeichnung die Erfindung der Positionsarithmetik voraus. Thomas (Note on Indian numerals, Journ. asiat. 1863) versetzt sie in die Zeit vom 4—7. Jahrh. und bemerkt, daß die neuen indischen Ziffern mit Stellenwerth nicht vor dem 7. Jahrh. nachweisbar seien, was sich wohl daraus erklärt, daß in Schriftwerken die Zahlen gewöhnlich mit Worten ausgedrückt sind. In die Rechenkunst der Inder bekommen wir einen Einblick durch die Werke des Brahmegupta, Arithmetik und Algebra (im 7. Jahrh. nach Chr.), und des Bhascara (im 12. Jahrh. n. Chr.), die A. Colebrooke aus dem Sanscrit ins Englische übersetzt hat. Die Arithmetik des ersteren enthält: Bruchrechnung, Zins- und Gesellschaftsrechnung, die Regel de Tri, Proportionen, Progressionen, Berechnungen von Dreiecken und Vierecken, stereometrische Aufgaben, Berechnungen nach dem Schatten und in einem Anhang Regeln der Multiplication, des Quadrirens und Quadratwurzelausziehens aus ganzen und gemischten Zahlen. Das Wenige, was über die Grundrechnungsarten mitgetheilt wird, reicht hin, um den Leser zu überzeugen, daß hier ein ganz anderer Geist herrscht, als bei den Abacisten. Man sieht, daß sich der Verfasser der allgemeinen Gesetze mehr bewußt ist und deshalb die Operationen mit größerer Freiheit und Mannigfaltigkeit ausführt. So werden mehrere Arten zu multipliciren angegeben, und an dem Beispiel 235 . 288 gezeigt. 1) Der Multiplicand wird so oft wiederholt gesetzt, als der Multiplicator Stellen (integrant portions) hat. Dann multiplicirt man mit diesen einzeln und addirt die Producte. Die Form der Ausführung ist diese:

235	2	470
235	8	1880
255	8	1880
		67680

2) Der Multiplicand wird so oft wiederholt, als man (nach Belieben) in dem Multiplicator Summanden (component parts) angenommen hat. Hier ist 288 ganz willkührlich, ohne daß dadurch ein Rechenvortheil erzielt würde, zerlegt in 9 + 8 + 151 + 120 und die Ausführung gestaltet sich so:

235	9	2115
235	8	1880
235	151	35485
235	120	28200
		67680.

3) Kann man, wie der Commentator hinzusetzt, den Multiplicator in Factoren zerlegen und der Reihe nach damit multipliciren, eine oft sehr bequeme Form, welche jedenfalls den Vortheil gewährt, daß sie die Addition erspart. 4) Kann man den Multiplicator unter den Multiplicanden setzen, und von links nach rechts oder von rechts nach links multipliciren, wobei aber der Multiplicator immer wiederholt wird. Der Ansatz war:

	235	
288		
	288	
		288

Man multiplicirte nun zuerst 200 im Multiplicanden mit 288, dann 30 rc., und konnte dabei anfangen mit 2 . 2 oder mit 8 . 2; das Product scheint oberhalb hingeschrieben worden zu sein; so geschah es wenigstens bei den Arabern, für uns ein höchst unbequemes Verfahren; rechnete man aber auf einer mit Sand oder Staub bestreuten Tafel, wo man die nicht mehr brauchbaren Ziffern leicht verwischen und durch andere ersetzen konnte, so wurde die Unbequemlichkeit vermindert; fieng man mit dem zu unterst stehenden Multiplicator von rechts nach links an zu multipliciren, so nähert sich das Verfahren dem jetzt gebräuchlichen, das man, merkwürdigerweise, in seiner einfachen Form weder bei den Indern noch bei den Arabern findet. 5) Hat man den Multiplicator zu groß oder zu klein genommen, so multiplicirt man den Multiplicanden mit dem Ueberschuß oder mit dem Mangel und subtrahirt oder addirt dieses Product. Dieses Verfahren beruht auf den beiden Formen: $27 . 28 = 27 (30 - 2) = 27 . 30 - 27 . 2$ und $27 . 28 = 27 (25 + 3) = 27 . 25 + 27 . 3$; der Commentator setzt zwar voraus, daß man aus Irrthum zu viel oder zu wenig genommen habe; denn er fügt hinzu, man solle dem irrenden Rechner mit dem richtigen Resultat einen Verweis geben; allein man kann dieses Verfahren oft mit Vortheil auch absichtlich wählen.

Für das Dividiren wird eine ähnliche Regel aufgestellt: Der Quotient eines Dividenden durch einen um eine angenommene Zahl vermehrten oder verminderten Divisor wird im Sinn behalten, dann mit der angenommenen Zahl multiplicirt und durch den ursprünglichen Divisor dividirt, und der Quotient dieser Division, addirt oder subtrahirt von der zuerst erhaltenen Zahl, ist der richtige Quotient. Als Beispiel wird angeführt 300 : 20; der Divisor wird um 4 vermehrt und man erhält $300 : 24 = 12\frac{1}{2}$; dieser Quotient mit 4 multiplicirt giebt 50 und dieses Product durch 20 dividirt giebt $2\frac{1}{2}$, was, zu $12\frac{1}{2}$ addirt, 15, den wahren Quotienten giebt. Hätte man aber den Quotienten um 4 kleiner angenommen, so wäre die Division $300 : 16 = 18\frac{3}{4}$; dies mit 4 multiplicirt, giebt 75, was mit 20 dividirt $3\frac{3}{4}$ ausmacht; zieht man diese von $18\frac{3}{4}$ ab, so erhält man wieder den wahren Quotienten 15. Während im letzteren Fall mit einer Summe, nämlich mit $16 + 4$, wird im ersten mit einer Differenz, nämlich $24 - 4 = 20$ dividirt.

Die Bruchlehre, mit der Brahmegupta seine Arithmetik beginnt, wird in 4 Sätzen abgemacht. (Zähler und Nenner werden, wie bei uns, unter einander gestellt, aber nicht durch einen Strich getrennt; $\frac{2}{3} = \begin{matrix}2\\3\end{matrix}$; bei gemischten Zahlen stehen die Ganzen oben; $7\frac{2}{3} = \begin{matrix}7\\2\\3\end{matrix}$). 1) Zähler und Nenner mit dem entgegengesetzten Nenner multiplicirt, führt auf gleiche Benennung zurück. Bei der Addition werden die Zähler vereinigt, bei der Subtraction nimmt man ihre Differenz. 2) Ganze werden mit den Nennern multiplicirt und die Zähler addirt (d. h. wenn man gemischte Zahlen in

findung auch selbst zu; ein arabischer Schriftsteller (s. Montucla I, 376) sagt, die Inder rühmen sich dreier Dinge: des Buchs Kalilah und Dimna (der arab. Bidpai und unser Reineke Fuchs), ihrer Rechenkunst und der Erfindung des Schachspiels. Aber nicht nur sie selbst, sondern eine ganze Reihe auswärtiger, namentlich arabischer Schriftsteller vom 8. Jahrh. an, erkennen ihnen einstimmig die Ehre der epochemachenden That zu. Der Angelpunct der Positionsarithmetik ist die Null; von dieser sagt Brockhaus (Ztschr. f. d. Kunde des Morgenl. 4. Bd. 78.), sie sei eine echt indische Erfindung; es liege ihr der Gedanke zu Grunde, dem Nichts einen Werth zu geben, und durch das Nichtsein erst die Vollendung des Etwas zu bewirken. Ueber die Zeit der Erfindung gehen die Ansichten ziemlich weit aus einander. Brockhaus setzt den ersten Gebrauch der Null in das 1.—4. Jahrh. n. Chr. (Ztschr. f. d. Kunde des Morgenl. 4, 83.); man findet sie jedenfalls in astronomischen Werken aus dem 4. und 5. Jahrh. Wöpke führt aus einem um 504 n. Chr. geschriebenen Werke die Zahl 4'320000 so bezeichnet an: Vier Leeren (Nullen), Zahn (32), Ocean (4). Die Inder schrieben bekanntlich auch ihre mathematischen Werke in gebundener Form; um nun für ihre Verse eine größere Auswahl von Zahlwörtern zu haben, bezeichneten sie gewiße Zahlen mit den Namen von Dingen, die gerade so oft vorkommen, als die Zahl Einheiten hat. So bedeutet im arithmetischen Sinn z. B. Erde oder Mond 1; Augen 2; 3 alles, was gerade dreifach vorhanden ist oder 3 enthält; Veda 4, weil er aus 4 Büchern besteht; Zahn 32, weil der Mensch 32 Zähne hat; Meer 4. Die Zahl 23238 ist nach dieser Bezeichnungsweise: Schlange (8), Feuer (3), Paar (2), Feuer, Paar. Da in dem ersten Beispiel die Null oder das Leere genannt ist, und die Zahlen überhaupt nach ihrem Stellenwerth auf einander folgen, so setzt diese Bezeichnung die Erfindung der Positionsarithmetik voraus. Thomas (Note on Indian numerals, Journ. asiat. 1863) versetzt sie in die Zeit vom 4—7. Jahrh. und bemerkt, daß die neuen indischen Ziffern mit Stellenwerth nicht vor dem 7. Jahrh. nachweisbar seien, was sich wohl daraus erklärt, daß in Schriftwerken die Zahlen gewöhnlich mit Worten ausgedrückt sind. In die Rechenkunst der Inder bekommen wir einen Einblick durch die Werke des Brahmegupta, Arithmetik und Algebra (im 7. Jahrh. nach Chr.), und des Bhascara (im 12. Jahrh. n. Chr.), die A. Colebrooke aus dem Sanscrit ins Englische übersetzt hat. Die Arithmetik des ersteren enthält: Bruchrechnung, Zins- und Gesellschaftsrechnung, die Regel de Tri, Proportionen, Progressionen, Berechnungen von Dreiecken und Vierecken, stereometrische Aufgaben, Berechnungen nach dem Schatten und in einem Anhang Regeln der Multiplication, des Quadrirens und Quadratwurzelausziehens aus ganzen und gemischten Zahlen. Das Wenige, was über die Grundrechnungsarten mitgetheilt wird, reicht hin, um den Leser zu überzeugen, daß hier ein ganz anderer Geist herrscht, als bei den Abacisten. Man sieht, daß sich der Verfasser der allgemeinen Gesetze mehr bewußt ist und deshalb die Operationen mit größerer Freiheit und Mannigfaltigkeit ausführt. So werden mehrere Arten zu multipliciren angegeben, und an dem Beispiel 235 . 288 gezeigt. 1) Der Multiplicand wird so oft wiederholt gesetzt, als der Multiplicator Stellen (integrant portions) hat. Dann multiplicirt man mit diesen einzeln und addirt die Producte. Die Form der Ausführung ist diese:

235	2	470
235	8	1880
255	8	1880
		67680

2) Der Multiplicand wird so oft wiederholt, als man (nach Belieben) in dem Multiplicator Summanden (component parts) angenommen hat. Hier ist 288 ganz willkührlich, ohne daß dadurch ein Rechenvortheil erzielt würde, zerlegt in 9 + 8 + 151 + 120 und die Ausführung gestaltet sich so:

235	9	2115
235	8	1880
235	151	35485
235	120	28200
		67680.

3) Kann man, wie der Commentator hinzusetzt, den Multiplicator in Factoren zerlegen und der Reihe nach damit multipliciren, eine oft sehr bequeme Form, welche jedenfalls den Vortheil gewährt, daß sie die Addition erspart. 4) Kann man den Multiplicator unter den Multiplicanden setzen, und von links nach rechts oder von rechts nach links multipliciren, wobei aber der Multiplicator immer wiederholt wird. Der Ansatz war:

$$\begin{matrix} & & 235 \\ 288 & & \\ & 288 & \\ & & 288 \end{matrix}$$

Man multiplicirte nun zuerst 200 im Multiplicanden mit 288, dann 30 ꝛc., und konnte dabei anfangen mit 2 . 2 oder mit 8 . 2; das Product scheint oberhalb hingeschrieben worden zu sein; so geschah es wenigstens bei den Arabern, für uns ein höchst unbequemes Verfahren; rechnete man aber auf einer mit Sand oder Staub bestreuten Tafel, wo man die nicht mehr brauchbaren Ziffern leicht verwischen und durch andere ersetzen konnte, so wurde die Unbequemlichkeit vermindert; fieng man mit dem zu unterst stehenden Multiplicator von rechts nach links an zu multipliciren, so nähert sich das Verfahren dem jetzt gebräuchlichen, das man, merkwürdigerweise, in seiner einfachen Form weder bei den Indern noch bei den Arabern findet. 5) Hat man den Multiplicator zu groß oder zu klein genommen, so multiplicirt man den Multiplicanden mit dem Ueberschuß oder mit dem Mangel und subtrahirt oder addirt dieses Product. Dieses Verfahren beruht auf den beiden Formen: $27 . 28 = 27 (30 - 2) = 27 . 30 - 27 . 2$ und $27 . 28 = 27 (25 + 3) = 27 . 25 + 27 . 3$; der Commentator setzt zwar voraus, daß man aus Irrthum zu viel oder zu wenig genommen habe; denn er fügt hinzu, man solle dem irrenden Rechner mit dem richtigen Resultat einen Verweis geben; allein man kann dieses Verfahren oft mit Vortheil auch absichtlich wählen.

Für das Dividiren wird eine ähnliche Regel aufgestellt: Der Quotient eines Dividenden durch einen um eine angenommene Zahl vermehrten oder verminderten Divisor wird im Sinn behalten, dann mit der angenommenen Zahl multiplicirt und durch den ursprünglichen Divisor dividirt, und der Quotient dieser Division, addirt oder subtrahirt von der zuerst erhaltenen Zahl, ist der richtige Quotient. Als Beispiel wird angeführt 300 : 20; der Divisor wird um 4 vermehrt und man erhält $300 : 24 = 12^1/_2$; dieser Quotient mit 4 multiplicirt giebt 50 und dieses Product durch 20 dividirt giebt $2^1/_2$, was, zu $12^1/_2$ addirt, 15, den wahren Quotienten giebt. Hätte man aber den Quotienten um 4 kleiner angenommen, so wäre die Division $300 : 16 = 18^3/_4$; dies mit 4 multiplicirt, giebt 75, was mit 20 dividirt $3^3/_4$ ausmacht; zieht man diese von $18^3/_4$ ab, so erhält man wieder den wahren Quotienten 15. Während im letzteren Fall mit einer Summe, nämlich mit 16 + 4, wird im ersten mit einer Differenz, nämlich $24 - 4 = 20$ dividirt.

Die Bruchlehre, mit der Brahmegupta seine Arithmetik beginnt, wird in 4 Sätzen abgemacht. (Zähler und Nenner werden, wie bei uns, unter einander gestellt, aber nicht durch einen Strich getrennt; $\frac{2}{3} = \begin{smallmatrix}2\\3\end{smallmatrix}$; bei gemischten Zahlen stehen die Ganzen oben; $7\frac{2}{3} = \begin{matrix}7\\2\\3\end{matrix}$). 1) Zähler und Nenner mit dem entgegengesetzten Nenner multiplicirt, führt auf gleiche Benennung zurück. Bei der Addition werden die Zähler vereinigt, bei der Subtraction nimmt man ihre Differenz. 2) Ganze werden mit den Nennern multiplicirt und die Zähler addirt (d. h. wenn man gemischte Zahlen in

unechte Brüche verwandeln will). 3) Das Product aus den Zählern getheilt durch das Product aus den Nennern ist Multiplication. 4) Beide Ausdrücke (Brüche) gleichnamig gemacht, Nenner und Zähler des Divisors versetzt (d. h. den Divisor umgekehrt) und dann wird der Nenner des Dividenden mit dem Nenner und sein Zähler mit dem Zähler (des Divisors) multiplicirt. So Division." Hier ist entweder das Gleichnamigmachen überflüssig, oder wenn das geschehen ist, so hat man bloß noch die Zähler zu dividiren. — Erläuterungen werden keine gegeben, aber Uebungsaufgaben fehlen nicht; z. B. Sag mir schnell, was die Oberfläche eines Oblongums ist, in welchem die Seite (Länge) 10 1/2 und das Aufrechte (Höhe) 70 Sechstel ist. Von einem Rechteck, dessen Fläche 122 1/2 und dessen Seite 10 1/2 ist, sag mir das Aufrechte. Für vereinigte Addition und Multiplication: die Hälfte von 1/4, 1/6 von 1/4, 1/12 von 1/4, 1/8 von 10/4, 1/5 von 7/4 und dazu noch 3/20, sagt schnell, wie hoch sich das beläuft. Es ist die Summe, die wir beständig einem gelehrten Astronomen bezahlen. Ferner: Ein kleiner Knabe erhält von einem Kaufmann 1/4 von einem Goldstück, kauft dafür Waaren und handelt damit 6 Tage lang; er nimmt in dieser Zeit mit Auslage und Gewinn einen Preis ein, welcher an jedem Tage beziehungsweise der ursprünglichen Summe und ihrer Hälfte, ihrem Drittel, Viertel, Fünftel, Sechstel und Siebentel gleich ist. Wie groß ist der Erlös? Auflösung: die Voraussetzung wird in Zahlen dargestellt, indem der Rechner die Brüche 1/4, 1/2 2c. unter einander schreibt. Dann heißt es weiter: „der Nenner 4 multiplicirt mit dem Nenner 2 macht 8; der obere Zähler 1 multiplicirt mit dem Nenner 2, addirt zu seinem eigenen Zähler giebt 3; das Resultat ist 3/8; Erlös des 1. Tages. In gleicher Weise verfährt man dann mit 3/8 und 1/3 u. s. f. bis zu 1/7. Der Erlös des Knaben ist 1, Betrag des ganzen Goldstückes, dessen vierten Theil er von einem Kaufmann erhalten hatte". Zur Einübung der Bruchdivision wird eine Aufgabe gestellt, die unter verschiedenen Formen in allen unsern algebraischen Beispielsammlungen vorkommt: In welcher Zeit werden 4 Springbrunnen, zugleich steigend, eine Cisterne füllen, wenn sie dieselbe einzeln der Reihe nach in 1, 1/2, 1/3, 1/4, 1/5 Tag voll machen? Ansatz und Auflösung sind so gestaltet:

Annahme: 1 1 1 1 (d. h. 1 Cisterne):
einzeln dividirt durch: 1 1/2 1/4 1/5
giebt: 1/1 2/1 4/1 5/1. Die Summe hievon ist 12; so oft wird die Cisterne in 1 Tag gefüllt; nun, nach der Regel von drei (de tri), wenn so viele Füllungen in 1 Tag stattfinden, in welcher Zeit 1?

Annahme: 12/1 | 1/1 | 1/1, d. h. $12 : 1 = 1 : x$. Antwort: 1/12. In diesem Theil des Tages werden alle Springbrunnen zugleich die Cisterne füllen.

Die Regel de tri selbst wird in 4 Sätzen vorgetragen: 1) In der Regel de tri, (in der vorkommen) Argument (Grund, Ursache, überhaupt das, was etwas hervorbringt), Frucht, Forderung, muß der erste und letzte Ausdruck ähnlich sein; Forderung, multiplicirt mit der Frucht (d. h. das 2 mit dem 3 Glied) und dividirt durch das Argument (das 1 Glied), giebt das Product, d. h. die gesuchte Zahl. 2) In der umgekehrten Regel von 3 Ausdrücken ist die Antwort Frucht und Argument (das 1 und 2 Glied) dividirt durch die Forderung (3 Glied). Die Schwierigkeiten, welche der Ansatz bei Aufgaben mit umgekehrten Verhältnissen darbietet, ist auf diese Art vermieden, indem man die 3 Glieder in der gewöhnlichen Aufeinanderfolge der directen Regel de tri niederschreibt und dann die Glieder der vollständigen Proportion von rechts nach links liest, wodurch das 3 zum ersten und das erste zum 3 gemacht wird. 3) Im Fall von mehr (als 3) ungeraden Ausdrücken bis zu 11 findet Uebergang der Frucht auf beiden Seiten statt. 4) Das Product der zahlreicheren Ausdrücke auf einer Seite dividirt durch das des wenigeren auf der andern muß als Antwort genommen werden. Bei allen Brüchen findet Uebergang der Nenner in gleicher Weise auf beiden Seiten statt. Um 3 und 4 zu erklären, bedarf es eines Beispiels.

Der Commentator giebt folgendes: Das Interesse von 100 auf 3 Monate ist 10; gebt das von 60 auf 5 Monate an. Der Ansatz ist: Angabe

3	5
100	60
10	

Antwort: 10. Versetzt man 10, heißt es weiter, auf die zweite Seite, so hat ihr Product einen Ausdruck mehr, welches, getheilt durch das der wenigeren (auf der anderen Seite), nämlich 300, das Interesse 10 für 5 Monate giebt. Um sich den Ansatz und die Ausrechnung zu erklären, darf man nur die aus der Aufgabe folgende Proportion $\frac{3 \,.\, 100}{10} = \frac{5 \,.\, 60}{x}$ bilden, woraus sich ergiebt $x = \frac{5 \,.\, 60 \,.\, 10}{3 \,.\, 100}$, welcher Quotient der Regel entspricht.

Der indische Ansatz, welcher dem reesischen auffallend ähnlich ist, hat den Vortheil, daß man eigentlich nur die Aufgabe in Form der beiden Reihen hinzuschreiben brauchte. Man hatte sich dann blos zu merken, welches Glied auf die andere Seite hinübergeschafft werden mußte, ein Vorgang, der bei dem reesischen Satz wegfällt. Der Mechanismus ist aber bei der einen Form so groß als bei der andern.

Den übrigen Inhalt der Arithmetik des Brahmegupta müßen wir übergehen, aber noch erwähnen, daß auch die sechzigtheiligen Brüche darin vorkommen; ob sie die Inder von den Griechen oder diese von jenen bekommen haben, ist noch zu ermitteln.

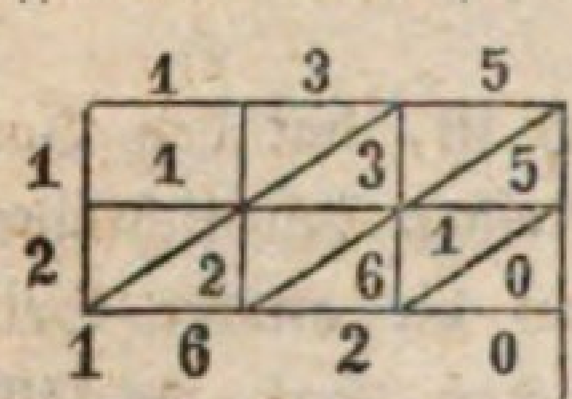
Die Arithmetik des Bhascara, Lilavati, d. i. reizend, köstlich betitelt, deren Abfassung in die Mitte des 12. Jahrh. fällt (Colebrooke, Dissertation III.), hat große Aehnlichkeit mit der des Brahmegupta, ist aber vollständiger. Die Regeln sind wenig zahlreich, kurz, ohne Beweise; der Gang der Ausrechnungen wird durch bestimmt gefaßte und allgemein gehaltene Angaben bezeichnet. Bei der Multiplication insbesondere überrascht wieder die Mannigfaltigkeit der Formen. Die Einleitung, welche Erklärungen der Münzen, Maße und Gewichte enthält, beginnt mit einer frommen Herzensergießung des Verfassers, an die sich eine naive Beurtheilung seines eigenen Werkes anschließt. „Nachdem ich mich, sagt er, vor der Gottheit gebeugt habe, deren Haupt ähnlich dem eines Elephanten ist, deren Füße mit Göttern verziert sind; die, wenn sich der Gedanke zu ihr erhebt, ihre Getreuen von Noth befreit und ihren Verehrern Glückseligkeit verleiht, lege ich dieses leichte Rechnungsverfahren dar, wonnevoll durch seine Eleganz, klar durch die bündige, weiche, sprachrichtige und den Gelehrten wohlgefällige Rede." Die Abhandlung selbst beginnt mit einer nochmaligen Erhebung seines Herzens zur Gottheit: „Gruß dem Ganesa, strahlend wie der blaue und fleckenlose Lotus, und sich ergötzend an der zitternden Bewegung der dunkeln Schlange, welche sich ohn Unterlaß in seinem Hals herumwindet." In wie weit die Arithmetik des Bhascara obiges Selbstlob verdient, kann nur jemand ermessen, der sie in der Ursprache zu lesen versteht. Doch hat die ganze Behandlung auch in der Uebersetzung etwas eigenthümlich anziehendes, das aber bei einem kurzen Auszug nicht wohl fühlbar gemacht werden kann.

Die „wonnevolle Arithmetik" beginnt mit der Numeration, bei welcher die Zahlstellen, die „regelmäßig in zehnfacher Proportion" von rechts nach links aufsteigen, von 1 bis 100 Tausend. Billionen benannt werden. Dann folgen 8 arithmetische Grundoperationen, wozu außer den 4 Species noch das Potenziren und das Quadrat- und Cubikwurzelausziehen gerechnet werden. Die Addition und Subtraction erledigt der Verfasser mit dem kurzen Satz: Man nimmt die Summe oder die Differenz der Ziffern nach ihren Stellen von rechts nach links, oder von links nach rechts. Dann folgt sogleich eine Aufgabe: Theure, verständige Lilavati, sage mir, wenn du im Addiren und Subtrahiren geschickt bist, die Summe von 2, 5, 32, 193, 18, 10 und 100. Der Ansatz hat bei dem Commentator die Form:

Summe der Einheiten	2, 5, 2, 3, 8, 0, 0	20
— — Zehner	3, 9, 1, 1, 0	14
— — Hunderter	1, 0, 0, 1	2
Summe der Summen		360

Für die Multiplication giebt der Verfasser noch andere Formen an, als Brahmegupta, die er an folgender Aufgabe zeigt: Schöne, theure Lilavati, die du Augen hast, wie ein junges Reh, sage mir, welche Zahlen herauskommen bei 135 multiplicirt mit 12, wenn du die Multiplication durchs Ganze und durch Theile, durch Subdivision (d. h. durch Factoren), durch Absonderung der Stellen, d. h. wenn man mit jeder Ziffer des Multiplicators den darüber geschriebenen Multiplicanden multiplicirt, kennst.

I.



Die Einheiten der Producte stehen unter, die Zehner über der Diagonale; die gleichnamigen Ziffern stehen immer zwischen je 2 Diagonalen und werden beim Zusammenzählen addirt.

II.

12	12	12
1	3	5
12		60
3		6
1 6		2 0

III.

135	135
1	2
	270
	135
	1620

IV.

135	20	2700
135	8	1080
		1620

In Nro. IV. wird statt mit 12 mit der Differenz 20—8 multiplicirt. Die übrigen Formen hat auch Brahmegupta. Die Division wird auch hier ungenügend mit dem Satz abgemacht: „Die Zahl, welche, mit dem Divisor multiplicirt, auch die letzte Zahl des Dividenden ausgleicht (d. h. das Product dem Dividenden gleich macht), ist Quotient in der Division; wenn es angeht, verkleinere Divisor und Dividenden mit derselben Zahl und schreite zur Division." Ein Commentator beschreibt die Division 1620 : 12, ohne eine bestimmte Form anzugeben. „Die höchsten Stellen des Dividenden, 16, getheilt durch 12, geben den Quotienten 1 und 4 darüber; nun wird 42 die höchste überbleibende Zahl; mit 12 getheilt, giebt sie den Quotienten 3, welcher neben den vorhergehenden Quotienten gesetzt wird, bleibt 60: getheilt durch 12, giebt 5, und neben das frühere gesetzt, den ganzen Quotienten 135." Dieses Verfahren stimmt im Princip ganz mit dem unsrigen überein.

Die Brüche werden behandelt, wie bei Brahmegupta. Die Beispiele sind aber zum Theil verwickelter und erinnern, wie das folgende, an pestalozzische Aufgaben: $^1/_4$ von $^1/_{16}$ des $^1/_5$ von $^3/_4$ von $^2/_3$ der Hälfte eines Dramma wurde von jemand einem Bettler gegeben; sag mir, wenn du in der Subdivision der Brüche bewandert bist, wie viel der Geizhals gab? Alle 8 Operationen, welche mit den Ganzen vorgenommen werden, werden auch auf die Brüche angewendet. Auch die Null wird wieder den 8 Species unterworfen und das Ergebnis in besondern Sätzen ausgesprochen, z. B. In der Addition macht die Null die Summe der additiven Zahl gleich (d. h. läßt sie unverändert); eine bestimmte Zahl durch Null dividirt, sagt der Commentator, wird unendlich groß 2c. Den allgemeinen Sätzen sind Uebungsbeispiele hinzugefügt. Für Aufgaben, wo eine Zahl durch das Ergebnis bestimmt werden soll, welches man schließlich durch eine Reihe von Operationen, die man nach einander mit ihr vorgenommen, erhalten hat, führt der Verfasser zwei neue Auflösungsmethoden an, die Inversion und die Position, oder wie man sie später hieß, die Regula falsi; die erstere wird in der Schule noch angewendet; die zweite, jetzt weniger gebraucht, fehlte früher fast in keinem Rechenbuch bis ins 17 und 18 Jahrh. herein. Das Verfahren bei der Inversion beschreibt Bhascara so: „Willst du eine Zahl finden, wenn eine gegeben ist, so mache den Divisor zu einem Multiplicator, diesen zu einem Divisor; das Quadrat zur Wurzel, diese zum Quadrat; verwandle negativ in positiv und positiv in negativ;" d. h. von der gegebenen Zahl ausgehend, nimm Schritt für Schritt immer die entgegen-

gesetzten Operationen von denjenigen vor, welche man gemacht hat, um auf die gegebene zu kommen. Der Verfasser zeigt die Inversion an folgender Aufgabe: „Niedliches Mädchen mit den bebenden Augen, sage mir, wenn du die richtige Inversionsmethode kennst, welche Zahl, multiplicirt mit 3, addirt zu $^3/_4$ des Products, getheilt durch 7, reducirt durch Subtraction von $^1/_3$ des Quotienten, dann multiplicirt mit sich selbst, 52 von dem Product abgezogen, vom Rest die Quadratwurzel genommen, 8 addirt und die Summe durch 10 getheilt 2 giebt." In der Auflösung werden zuerst die Angaben gesetzt: Multiplicator 3, additiv $^3/_4$, Divisor 7 ꝛc., und dann heißt es, wenn man vorschriftsmäßig verfährt, so ist die gesuchte Zahl 28. Zur Erklärung ist weiter nichts gesagt. Wir würden etwa so auflösen: die gegebene Zahl ist 2; nach der Aufgabe ist sie der Quotient einer Division, deren Divisor 10 ist, also ist der Dividend 20; dies ist eine Summe, deren einer Summand 8, der andere also 20—8=12 ist. 12 ist aber entstanden durch Ausziehung der Quadratwurzel aus einer gewißen Zahl; diese muß demnach 144 sein. Dies ist der Rest einer Subtraction, deren Subtrahend 52 ist, folglich muß der Minuend 196 sein ꝛc., bis man endlich 28, die gesuchte Zahl, erhält.

Die Regel der Position wird so beschrieben: Irgend eine willkührlich angenommene Zahl wird behandelt, wie die vorliegende Aufgabe es besagt; multiplicirt, dividirt, potenzirt oder um einen aliquoten Theil ihrer selbst vermindert; mit dem was so herauskommt, wird das Product der gegebenen Zahl in die angenommene dividirt und der Quotient ist die gesuchte Zahl. Z. B. „Aus einem Haufen reiner Lotusblüten wurde $^1/_3$, $^1/_5$ und $^1/_6$ beziehungsweise den Göttern Siwa, Vischnu und der Sonne dargebracht. Die übrigen Lotusblumen wurden dem ehrwürdigen Lehrer gegeben; sag schnell die ganze Zahl der Blumen." Die Auflösung ist kurz so gefaßt: „Annahme: $^1/_3$, $^1/_5$, $^1/_6$, $^1/_4$. Nimmt man die Zahl 1 an und verfährt wie oben, so findet man 120." Zieht man von 1 die Summe der gegebenen Brüche $= {}^{114}/_{120}$ ab, so bleibt übrig $^6/_{120} = {}^1/_{20}$; dieses $^1/_{20}$ ist nach der Aufgabe $= 6$; also ist das Ganze $= 120$; man kann aber auch die Proportion bilden $^1/_{20} : 1 = 6 : x$, dann ist $x = 6 . 1 : {}^1/_{20} = 120$, d. h. die gesuchte Zahl wird gefunden, wenn man die gegebene (6) mit der angenommenen 1 multiplicirt und das Product durch die Zahl dividirt, welche man erhält, wenn man die beliebig angenommene Zahl, die Position oder eigentlich Supposition, vorschriftsmäßig behandelt hat. Hätte man statt 1 irgend eine andere Zahl, z. B. m gesetzt, so müßte m mal mehr übrig bleiben als bei 1; im vorliegenden Fall also $\frac{m}{20}$ und man hätte nun wieder $\frac{m}{20} : m = 6 : x$, also wie nach der Regel $x = 6\,m : \frac{m}{20} = 120$.

Die Regel de tri behandelt Bhascara gerade wie Brahmegupta und es sind sogar die Aufgaben zum Theil dieselben. Den Proportionen folgen verschiedene Arten von praktischen Aufgaben, wie Zins-, Gesellschafts-, Kaufs- und Allegationsrechnungen, an die sich die Permutationen und Combinationen, die arithmetischen und geometrischen Progressionen, geometrische und stereometrische Berechnungen, Buchstabenrechnung und Algebra anschließen. Die theoretische Behandlung wie die Auflösung praktischer Aufgaben durch Proportionen, durch die Inversion und Position, stimmt im ganzen mit Brahmegupta überein, so daß der Fortschritt von diesem bis zu Bhascara nicht bedeutend zu sein scheint — Die indische Rechenkunst wurde zunächst den benachbarten Arabern mitgetheilt. Im J. 773 kam eine Gesandtschaft aus Indien an den Hof des Khalifen Almansor zu Bagdad, der Friedensstadt, und brachte neben astronomischen Tabellen wahrscheinlich auch eine Abhandlung über die praktische Arithmetik dahin, die man für leicht, schnell und sinnreich erklärte und die, wie ein späterer arabischer Schriftsteller sich ausdrückt, ein schöpferisches Talent, überlegene Urtheilskraft und einen erfinderischen Geist beweise (Wöpke, 238 und 480). Auf diese Arbeit gründete ein berühmter arabischer Mathematiker, Mohammed Ben Musa (in der

1. Hälfte des 9. Jahrh.), mit dem Beinamen Alkharizmi, weil er aus dem Dorf Kharizm stammte, seine weit verbreitete Arithmetik, in der es ausdrücklich heißt, daß die Inder die Numeration mit 9 Zeichen ausführen, die dazu dienen, die größte und die kleinste Zahl auszudrücken, um Mühe und Arbeit zu erleichtern (Cantor S. 269). Alqindi aus dem 9. Jahrh. schrieb eine besondere Schrift über die indische Arithmetik. Ein um 950 in Nordafrika lebender Schriftsteller führt eine frühere Arbeit von sich über die indische Rechnung, unter dem Namen Gobâr oder Staubrechnung an (Reinaud bei Wöpke, 239); der berühmte arabische Arzt Avicenna (geb. 978) berichtet, er habe die indische Arithmetik bei einem Oelhändler in Bokhara gelernt. Darüber, daß die Araber ihre Rechenkunst von den Indern erhalten haben, kann also wohl kein Zweifel sein. Ungefähr in derselben Zeit aber, in welcher sie mit der indischen Wissenschaft bekannt wurden, lernten sie auch die griechischen Mathematiker kennen, weshalb es nicht zu verwundern ist, wenn sich auch Anschauungen der letzteren in ihren Werken abspiegeln. Wöpke (Journ. asiat. 1863. I. S. 489) führt eine Reihe arabischer Schriften an, welche auf die Abhandlung des Mohammed Ben Musa folgten. Diese selbst glaubt man in einer lateinischen Uebersetzung oder Ueberarbeitung des englischen Mönchs Adelhard von Bath, aus der 1. Hälfte des 12. Jahrh., der wissenschaftliche Reisen nach Spanien, Aegypten und Arabien gemacht hatte, wieder zu erkennen (Cant. 268, Wöpke, S. 481). Da uns der Text nicht zugänglich geworden ist, so theilen wir nach Cantor die Inhaltsanzeige mit. Zuerst wird die Numeration mit den 9 Ziffern und der Null ausführlich besprochen; hierauf kommen 6 Species: das Addiren, Subtrahiren, Mediren (d. i. Division durch 2), das Dupliren (Multiplication mit 2), das Dividiren und endlich die sechzigtheiligen Brüche. Beim Addiren, Subtrahiren und Dupliren wird links, beim Mediren aber rechts angefangen, also in einer unserem Verfahren entgegengesetzten Ordnung. Neu ist die Neunerprobe, die wir weder bei Brahmegupta noch bei Bhascara gefunden haben. Wöpke, Journal asiatique, 1, 150, meint, sie sei indischen Ursprungs, Taylor (s. Gerhardt, Maximus Planudes S. V) sagt aber, die Hindus scheinen sie nicht gekannt zu haben; positive Beweise für die eine oder die andere Ansicht kennen wir nicht; aber man wird muthmaßlich sagen können, daß die Erfindung der Neunerprobe mehr den Indern mit ihrem feinen Zahlensinn, als den Arabern zuzutrauen sei. Unter den von Wöpke angeführten arabischen Schriften befindet sich auch eine von Ali Ibn Ahmed Almaçawi aus dem 11. Jahrh. In 4 Büchern werden die Grundoperationen bis zum Wurzelausziehen 1) mit ganzen Zahlen, 2) mit Brüchen, 3) mit Ganzen und Brüchen und 4) mit den Graden und Minuten (d. h. den sechszigtheiligen Brüchen) gelehrt, ohne aber, wie der Verfasser bemerkt, die Regeln durch geometrische Demonstrationen zu begründen, um nicht zu weitläufig zu werden. Wir begnügen uns, ein paar Rechenformen hervorzuheben, denen wir hier zum ersten Mal begegnen, die aber ohne Zweifel viel älter sind und wahrscheinlich schon in der indischen Literatur nachgewiesen werden können. Die Multiplication 324 . 753 = 243972 wird folgendermaßen ausgeführt:

```
 4 3
  30 9
  297 7
2 1596 2
   324
 753
  753
   753
```

Die oben am Rand herumstehenden größeren Ziffern stellen das Product dar; die von ihnen eingeschlossenen kleineren sind solche, die im Laufe der Ausrechnung auf der mit Staub bedeckten Tafel, deren man sich wohl ursprünglich dabei bediente, nach und nach wieder verwischt und schließlich durch die Randzahlen in gerader Linie ersetzt wurden; der Multiplicator 753 wird so oft gesetzt, als der Multiplicand Summanden hat, und zwar so, daß seine Einheiten jedesmal unter den zu multiplicirenden Summanden zu stehen kommen, um darnach die Stellen der Ziffern im Product leicht zu bestimmen. Die Operation fängt links an mit 7 . 3 = 21; dann kommt 5 . 3 = 15; 5 steht über dem Multiplicator 5, und 1 wird zu dem 1 in 21 addirt, woher das 2 kommt, das über dem 1 sich befindet, auf der Staubtafel aber an die Stelle des 1 gesetzt wurde; zuletzt hat man 3 . 3 = 9, unmittelbar über

3; so ist nun 3 mit 753 multiplicirt; auf ähnliche Weise geschieht dies bei den 2 übrigen Summanden. Eine andere Multiplicationsform ist die mit Parallelogrammen, die oben schon erwähnt worden ist, nur gehen hier die Diagonalen von links oben nach rechts unten. Als Divisionsbeispiel wird 2852 : 12 gegeben und so ausgeführt:

12	
498	
237	237
2852	8
12	12
12	
12	

Dieses Verfahren entspricht unserem Ueberſichdividiren, nur sind hier die verrechneten Ziffern nicht durchstrichen. Die Ganzen des Quotienten stehen 2 mal, zuerst über dem Dividenden und dann auf der Seite, in der gemischten Zahl $237^{8}/_{12}$, die den Gesammtquotienten darstellt und nach indischer Weise geschrieben ist; der Divisor ist bei jeder Partialdivision unter dem Dividenden nach rechts vorgerückt. Bei der Multiplication des Quotienten mit dem Divisor geht man von links nach rechts, subtrahirt sogleich jedes Theilproduct und schreibt den Rest an seine Stelle über den Dividenden. Man fängt also an: 2 . 1 = 2, von 2 abgezogen bleibt Nichts; 2 . 2 = 4, von 8 abgezogen bleibt 4, was in gleicher Linie über 8 steht; bei der nächsten Division ist der Dividend 45; der Quotient 3; man multiplicirt nun wieder 3 . 1 = 3, von 4 abgezogen bleibt 1, was über 4 gesetzt wird; 3 . 2 = 6, von 15 abgezogen bleibt 9 ꝛc.

„Die Essenz der Rechenkunst von Mohammed Beha-eddin ben Alhossain aus Amul (in Syrien); arabisch und deutsch herausgegeben von Dr. H. F. Nesselmann, Berlin bei G. Reimer 1843", aus dem 16. Jahrh., kann gewißermaßen als Schlußstein der bisherigen Entwicklung der arabischen Rechenkunst angesehen werden, insofern das Buch heute noch in Vorderasien und namentlich in Indien in großem Ansehn und das einzige Schulbuch für die Algebra sei, die auch darin enthalten ist. Es soll, nach des Verfassers Plan, das Nothwendigste der Rechenkunst erhalten, „deren Wesen so erhaben, deren Rang so hoch, deren Aufgaben so zierlich, deren Beweise so fest sind." Der Anfang wird gemacht „Im Namen Gottes, des Barmherzigen, des Erbarmers; — dessen Gnadensonne keine Zahl begränzt und dessen ohne Ende wiederholte Theilungen zu keinem Ende führen; nach welchem (sich nennen darf) der Arme in Vergleich zu Gott, dem reichen, Beha-eddin Mohammed, Sohn des Alhossain aus Amul, den Gott der Erhabene möge sprechen lassen, was sich als wahr erweist am Tage, da Rechnung abgelegt wird." Nach einer kurzen Einleitung, welche den Begriff der Zahl und der Rechenkunst entwickelt, werden die früher schon genannten Species in ganzen Zahlen dargestellt. Beim Addiren und Dupliren, Subtrahiren und Addiren, gehen die Operationen von rechts nach links; es wird aber bemerkt, daß man sie auch nach der entgegengesetzten Richtung vornehmen könne, was übrigens wegen des Wegstreichens und Corrigirens unnütze Weitläuftigkeiten veranlasse. Der Verf. zeigt das letztere Verfahren an folgenden Beispielen:

1. Addition.

5	3	7	3	2
	4	1	7	9
		1	0	5
5	7	9	0	6
	8	0	1	

2. Verdopplung.

2	5	0	6	7
4	0	0	2	4
5		1	3	

3. Halbirung.

1	3	6	5	4
	1	3	2	2
	6	8		7

Die Multiplication ist wieder mit großer Ausführlichkeit behandelt. Es werden namentlich bei 2 Factoren alle möglichen Fälle unterschieden, z. B. Einer mal Einer, Nichteiner mal Nichteiner, z. B. 70 . 900; einfache mal zusammengesetzte Zahlen ꝛc. Interessant sind für uns „die eleganten Regeln, welche zur Auflösung ausgezeichneter Aufgaben führen." Wir begegnen ihnen wieder bei den christlichen Schriftstellern des

Abendlandes, vom 15. Jahrh. an; ihr Zweck war zum Theil, die Erlernung des Einmaleins wenigstens für die höheren Einheiten zu umgehen; praktisch gewähren sie keinen besondern Vortheil, indem man sich viel leichter mit dem Einmaleins, als mit diesen Regeln vertraut macht. Doch haben sie wirklich etwas elegantes und deshalb wollen wir einige davon anführen. Beweise giebt das Buch nicht. 1) Regel für die Multiplication zweier Zahlen zwischen 5 und 10. Nimm den einen Factor 10fach und subtrahire davon das Product desselben in den Ueberschuß der Zahl 10 über den andern Factor. Es sei z. B. 8 mit 9 zu multipliciren; man subtrahirt von 90 das Product 9 . 2, oder von 80 das Product 8 . 1, so ist der Rest in beiden Fällen 72. Die Richtigkeit der Regel ergiebt sich leicht, wenn man den einen oder den andern Factor als Differenz darstellt. 8 . 9 = (10 — 2) 9 = 90 — 2 . 9 = 10 . 9 — (10 — 8) . 9; diese Form entspricht genau der Regel. 2) Addire die beiden Factoren, nimm den Ueberschuß der Summe über 10 zehnfach und dazu addire das Product der Ueberschüsse von 10 über jeden Factor. So findet man 7 . 8, indem man 7 und 8 addirt, giebt 15; den Ueberschuß über 10 mit 10 multiplicirt giebt 50; dazu 2 . 3 = 6, d. h. die Ergänzung beider Zahlen zu 10 mit einander multiplicirt giebt 56. Denn: 8 . 7 = (10 — 2) (10 — 3) = 10 . 10 — 2 . 10 — 3 . 10 + 2 . 3 = 10 . 10 — (10 — 8) 10 — (10 — 7) 10 + 2. 3 = 10 . 10 — 10 . 10 + 8 . 10 — 10 . 10 + 7 . 10 + 2. 3 = (8 + 7 — 10) 10 + 2 . 3, wie die Regel es besagt. 3) Um mit Einern in eine Zahl zwischen 10 und 20 zu multipliciren, addire man wieder die beiden Factoren, nehme den Ueberschuß dieser Summe über 10 zehnfach und subtrahire hievon das Product aus der Ergänzung der kleinern Factoren zu 10, in die Einheiten der größern. Es sei 8 . 14 zu suchen. Es ist 8 . 14 = (10 — 2) (10 + 4) = 10 . 10 — 2 . 10 + 4 . 10 — 2 . 4 = 100 — (10 — 8) 10 + (14 — 10) . 10 — 2 . 4 = 100 — 100 + 8 . 10 + (14 — 10) . 10) — 2 . 4 = (8 + 14 — 10) 10 — (10 — 8) 4, welche Form der Regel gemäß 112 giebt. 4) Um 2 Zahlen zwischen 10 und 20 zu multipliciren, wie z. B. 12 . 13, addirt man die Einer des einen zum ganzen andern Factor, nimmt die Summe zehnfach und addirt dazu das Product der Einer in die Einer. Man nimmt also 12 + 3 oder 13 + 2 = 15; 15 . 10 = 150, dazu addirt 2 . 3 = 6 giebt 156. Denn: 12 . 13 = (10 + 2) (10 + 3) = 10 . 10 + 2 . 10 + 3 . 10 + 2 . 3 = (10 + 2 + 3) 10 + 2 . 3 = (12 + 3) 10 + 2 . 3 oder (13 + 2) 10 + 2 . 3 = 156, nach der Regel. 5) Wenn du irgend eine Zahl mit 5, 50, 500 ꝛc. multipliciren sollst, so nimm ihre Hälfte 10, 100, 1000fach ꝛc. und für den Bruch die Hälfte dessen, was du für die ganze Zahl genommen hast. 6) Soll eine Zahl zwischen 10 und 20 in eine andere zwischen 20 und 100 multiplicirt werden, so multiplicire die Einer der kleineren in die Anzahl Zehner (der größeren), addire zum Product die größere, nimm die Summe 10fach und addire dazu das Product der Einer in die Einer. Z. B. 12 . 26; du addirst 4 + 26; nimmst 30 zehnfach und führst die Operation zu Ende, so kommt 312 heraus. Beweis: 12 . 26 = (10 + 2) (20 + 6) = 10 . 20 + 2 . 20 + 10 . 6 + 2 . 6 = 10 . 20 + 2 . 2 . 10 + 10 . 6 + 2 . 6 = (2 . 2 + 20 + 6) 10 + 2 . 6 = 312. 7) Wenn du irgend eine Zahl in 15, 150, 1500 multipliciren sollst, addire zu ihr ihre Hälfte, nimm das Resultat 10, 100 oder 1000 mal, und für den Bruch nimm die Hälfte dessen, was du für die ganze Zahl genommen hast. Z. B. 24 . 15 = (24 + 12) 10 = 360; denn: 24 . 15 = 24 (10 + 5) = 24 . 10 + 24 . 5 = 24 . 10 + $^{24}/_{2}$. 10 = (24 + $^{24}/_{2}$) 10. Ebenso ist 47 . 150 = (47 + 23) 100 + $^{1}/_{2}$. 100 = 7050; denn: 47 . 150 = 47 (100 + 50) = 47 . 100 + 47 . 50 = 47 . 100 + $\frac{47 . 100}{2}$ = (47 + $^{47}/_{2}$) 100 = 47 + $^{46}/_{2}$ + $^{1}/_{2}$) 100 = (47 + 23) 100 + $^{100}/_{2}$ = 7050. 8) Sollen 2 zweiziffrige Zahlen von gleichen Zehnern zwischen 20 und 100 multiplicirt werden, so „addire die Einer der einen Zahl zu der andern, multiplicire die Summe in die Anzahl der Zehner, nimm das Product 10fach und addire dazu das Product der Einer in die Einer. Z. B. 23 . 25; du multiplicirst 28 mit 2, nimmst 56 zehnfach und wendest die Regel vollständig an, so kommt 575 heraus.“ Der Beweis wird auf ähnliche Weise geführt wie oben. 9) Sind die

Zehner ungleich, so multiplicire die Zehner der kleinern in die ganze größere Zahl, addire dazu das Product der Einer der kleinern in die Zehner der größern, nimm die Summe 10fach und lege dazu das Product der Einer in die Einer. Z. B. 23 . 34; addire zu 68 neun, und zu 770 zwölf." Neben diesen Regeln werden auch Kunstgriffe aufgeführt, die wirkliche Abkürzung und Erleichterung gewähren und auch jetzt noch angewendet werden, wie z. B. wenn einer der Factoren ein einfacher Bruchtheil von 100 oder 1000 ist, daß man dann zuerst mit dem Nenner dividirt und hierauf mit 100 oder 1000 multiplicirt. So ist 25 . 24 = $^1/_4$. 100 . 24 = $^{24}/_4$. 100 = 600; 125 . 32 = $^1/_8$. 1000 . 32 = 1000 . $^{32}/_8$ = 4000 u. s. f.; oder wenn ein Factor in andere zerlegt werden kann, daß man dann mit diesen der Reihe nach multiplicirt, was der arabische Schriftsteller für einen speciellen Fall so ausdrückt: Verdopple die eine Zahl ein oder mehrere mal und halbire die andere in demselben Maße. Z. B.: 25 . 16 = (25 . 2 . 2) 4 = 100 . 4 = 400 rc. rc. Bei größeren Zahlen, bemerkt er, müße man sich mit Schreiben helfen und es werden nun Regeln für die verschiedenen Fälle angegeben. Das Schema für einen einziffrigen Multiplicator, wie bei 5 . 62043 ist dieses:

5
62043. Unter den verschiedenen Arten des Ansatzes erwähnt er auch die des Umgür-
310215
tens, worunter er wahrscheinlich die oben aus Wöpke mitgetheilte versteht, bei welcher das Product am Rand der Rechnung herumsteht und diese eigentlich umgürtet. Am bekanntesten sei die des Netzes, d. h. mit Rechtecken und Diagonalen, die wir schon erwähnt haben.

Bei der Division, „welche die Aufsuchung einer Zahl ist, die sich zu der Einheit verhält, wie der Dividend zum Divisor, und das Umgekehrte der Multiplication ist," entspricht die Anordnung im wesentlichen unserem Untersichdividiren. Der Verfasser führt 975741 : 53 so aus:

	1	8	4	1	0
9	7	5	7	4	1
5	3				
4	4				
4	0				
	4				
	2	4			
	2	1			
	2	0			
		1			
		1	2		
			5		
			5	3	
				1	
				5	3
			5	3	
		5	3		
	5	3			
5	3				

und 11 von 53 Theilen, wenn 53 als Einheit gesetzt wird. Der Quotient steht oben, der Divisor unten und wird bei jeder einzelnen Division um 1 Stelle nach rechts aufwärts vorgerückt. Multiplicirt wird von links nach rechts, wie beim Uebersichdividiren, also immer zuerst 5 und dann 3; in dieser Ordnung werden auch die Theilproducte abgezogen. Der Schritt zu unserer gegenwärtigen einfacheren Anordnung war von dieser Form aus nicht mehr groß. — Die Brüche werden durch dieselben Grundrechnungen hindurchgeführt, wie die Ganzen. Die Behandlung ist gedrängt, aber doch umfassend, und sogar nicht ohne methodische Rücksichten. Der Abschnitt beginnt mit 3 Vorbereitungen; die erste giebt die nöthigen Definitionen, die Regel für das Auffinden des gemeinschaftlichen Theilers und für das Schreiben der Brüche nach der indischen Weise; die zweite lehrt den gemeinschaftlichen Nenner finden; beispielsweise wird er für die Brüche $^1/_2$, $^1/_3$ rc. bis $^1/_{10}$ berechnet. Als man wegen der verschiedenen dabei einzuschlagenden Wege „den Beherrscher der Gläubigen, Ali (Heil über ihn!)", gefragt habe, sei die Antwort von ihm gegeben worden: „Multiplicire die Tage der Woche und die Tage des Jahres!" d. h. wohl nichts anderes, als man solle die Nenner mit einander multipliciren. Die 3. Vorbereitung zeigt die Verwandlung gemischter Zahlen in unechte Brüche und umgekehrt. Nun folgen die verschiedenen Species selbst in kurzen, meist ganz klaren Regeln, die alle möglichen Fälle berücksichtigen, dargestellt.

Die Beweise habe Beha-eddin in einem großen bis jetzt aber unbekannt gebliebenen Werke: „Der Ocean der Rechenkunst“ beibringen wollen. Der übrige Inhalt des kleinen zierlichen Werkchens ist durchaus praktischer Natur. Die Berechnung der verschiedenen Aufgaben geschieht durch die Proportionen, durch die Regula falsi, durch die Umkehrung (Inversion) und endlich auf algebraische Weise. Daß dem Verfasser auch der formale Nutzen des Rechenunterrichts zum Bewußtsein gekommen war, sieht man an der Ueberschrift des letzten Capitels: „Zerstreute Aufgaben, welche den Geist der Lernenden schärfen und in der Aufsuchung des Unbekannten befestigen sollen.“ Der religiöse Sinn des Verfassers zeigt sich, wie am Anfang, so durch das ganze Buch hindurch. Am Ende des Capitels über die Proportionen heißt es: „Dieses ist von großem Nutzen. Behalte es! Er ist der, der um Hülfe gebeten wird.“ Nach dem Abschnitt über die Umkehrung ruft der Verfasser aus: „Gott kennt die Wahrheit besser;“ und am Schluß, wo er den Leser anredet: „Wisse, o Bruder, du edler, der du nach den Kostbarkeiten der Aufgaben verlangt hast,“ bricht er in den Ausruf aus: „Lob sei dem Herrn, der die Vollendung begünstigt und zum Schluß geholfen hat.“

Wir haben früher die Geschichte der auf den Abacus sich stützenden Rechenkunst bis in das 12. Jahrh. verfolgt. Von da an verschwinden die abacistischen Schriftsteller. Bei den neuen arithmetischen Werken trifft man zwar auch manchmal den Titel Abacus, aber das Wort ist dann in dem verallgemeinerten Begriff als Rechenkunst überhaupt aufzufassen. Diese ist nun nicht mehr die römische, sondern die indisch-arabische, die Positionsarithmetik, und die darüber geschriebenen Abhandlungen führen gewöhnlich den Titel Algorismus, Algoarismus, Algorithmus &c. in verschiedenen Variationen (s. Reinaud und Cantor 266; Wöpke, Journ. asiat. I, 519.). Das Wort wird abgeleitet von Alkharizmi, einem Beinamen des oben genannten Mohammed ben Musa, dessen Werk über die indische Arithmetik unter den spanischen Arabern vorzugsweise benutzt und durch sie den abendländischen Christen zuerst bekannt geworden zu sein scheint. Zunächst haben wohl nichtarabische Gelehrte in Spanien die Vermittlung übernommen. So ist eine der ältesten Abhandlung über den Algorithmus (Liber alghoarismi) von dem Juden Johannes von Sevilla aus der 1. Hälfte des 12. Jahrh. Wöpke (Journ. asiat. 1863. I, 519.), hält sie für eine den Bedürfnissen seiner Zeitgenossen angepaßte Ausgabe der Arithmetik des Alkharizmi. Dann reisten damals viele Gelehrte nach Spanien, besonders nach Toledo, um Künste und Wissenschaften der Araber zu studiren und durch lateinische Uebersetzungen weiter zu verbreiten. Aus England kamen z. B. Adelhard von Bath, 1130, der den Algoritmus de numero Indorum übersetzte; ihm folgten Robert von Reading, 1144; Wilhelm Shelley, 1145, und Daniel Morley, 1150 (Wöpke, ib. 518). Gerhard von Cremona (1114—1187) übersetzte während eines längern Aufenthalts in Spanien unter andern auch arithmetische Werke (Chasles, Geschichte der Geometrie S. 594). Auch Plato Tiburtinus war in derselben Weise thätig. Aus dem 13. Jahrh. werden als Verbreiter der neuen Arithmetik genannt: Campanus Novarrensis; Johann von Sacrobosco (Holywood) aus England; Roger Bacon, der in einem von ihm verbesserten Calender die arabischen Ziffern gebraucht; Vincent von Beauvais, Verfasser eines Algorithmus, mit klarer Auseinandersetzung des neuen Numerationssystems (Wailly, Eléments de paléographie, I, 713.); Jordanus Nemorarius und Albertus Magnus, Bischof von Regensburg (Chasles ib. 596 f.). Das bedeutendste Werk aus dem 13. Jahrh. ist der Abacus des Leonardo von Pisa, oder, wie er gewöhnlich genannt wird, Leonardo Fibonacci (d. i. Filius Bonacci). Nach seiner eigenen Angabe erhielt er den ersten Unterricht in der indischen Rechenkunst zu Bugia, in Nordafrika, einer damals blühenden Handelsstadt, wo sein Vater öffentlicher Notar bei den pisanischen Kaufleuten war. Er faßte eine solche Vorliebe für die Arithmetik, daß er alles, was er auf seinen kaufmännischen Reisen nach Aegypten, Syrien, Griechenland, Sicilien und in die Provence darüber vorfand, sich durch mündliche Besprechung und

eigenes Studium aneignete (Libri II, 21 f.). Wir müßen also in Fibonacci einen Mann erkennen, der mit den verschiedenen Rechenmethoden seiner, und so weit es damals möglich war, früherer Zeit, genau bekannt war. Leider haben wir sein Werk nicht bekommen können. Libri giebt eine Inhaltsanzeige, nach welcher es ein vollständiges Rechenbuch ist, das nicht nur die Species in ganzen und gebrochenen (ruptis) Zahlen, bis zur Ausziehung der Quadrat- und Cubikwurzel, sondern auch die verschiedenen angewandten Rechnungsarten mit vielen algebraischen Aufgaben enthält. Nehmen wir noch hinzu, daß Fibonacci nicht nur Regeln, sondern auch Beweise giebt, (fere omnia quae inserui certa probatione ostendens), so dürfen wir wohl sagen, daß die neue Arithmetik eine würdige Vertretung in seinem Abacus gefunden, und daß er den großen Ruf, der ihm im In- und Ausland zu Theil geworden, mit Recht verdient hat.

Voranstehende literar-historische Notizen bestätigen die uralte und allgemein verbreitete Ansicht, daß der Westen Europas seine Kenntnis der indischen Arithmetik zunächst seinem wissenschaftlichen Verkehr mit den Arabern verdankt; sie ist aber ohne Zweifel auch durch die vielfachen praktischen Beziehungen, in welche die abendländischen Christen vom Ende des 11. Jahrh. an zu ihnen getreten sind, vermittelt und verbreitet worden. Im Osten Europas bestanden von Constantinopel aus directe Verbindungen mit Indien, so daß also seine Rechenkunst ohne Dazwischenkunft der Araber daselbst bekannt werden konnte; Maximus Planudes, der die Ψηφοφορία κατ' Ἰνδούς schrieb, soll sie auf diesem unmittelbaren Wege durch byzantinische Kaufleute oder Missionäre kennen gelernt haben (s. M. P. von C. J. Gerhardt). Hier könnte man demgemäß nur von „indischen Ziffern und indischer Arithmetik" sprechen, während im Westen die Bezeichnung „arabische Ziffern und arabische Arithmetik" ganz natürlich war, wenn auch, namentlich in der ersten Periode ihres Auftretens, die Kenntnis ihres wahren Ursprungs einzelnen Autoren nicht verborgen war, wie schon die Titel verschiedener Abhandlungen über den Gegenstand beweisen. In neuerer Zeit wird aber die bisherige Ansicht über die historische Entwicklung unserer Rechenkunst, wie die Berechtigung ihrer herkömmlichen Benennung, stark angefochten. Chasles sagt in den Comptes rendus de l'Acad. franç. XVI, S. 166: „Die geschichtliche Wahrheit wie die Gerechtigkeit gegen das Mittelalter verlangen, daß wir verzichten auf die falschen Redensarten: Arabische Ziffern, arabische Arithmetik; man würde Ziffern des Boethius, vielleicht pythagoreische Ziffern sagen, wenn die Wahrheit nicht dem Herkommen zum Opfer gebracht würde," und stellt die Behauptung auf, unsere Arithmetik habe sich ganz natürlich aus der griechisch-römischen heraus entwickelt. Man muß nun einräumen, daß man schon vor der Bekanntschaft mit der arabischen Arithmetik das Zehnersystem hatte, welches überhaupt bei den meisten cultivirten Völkern im Gebrauch war; daß der römische Abacus wenigstens eine Analogie vom Stellenwerth der Ziffern darbot, und daß dieses Princip auf dem pythagoreischen in entschiedener und in einer uns viel näher liegenden Form hervortrat, indem zur Darstellung jeder beliebigen Zahl auch bloß 9 Zeichen erforderlich waren. Allein damit war die Positionsarithmetik noch nicht gefunden; denn während zu dieser nothwendig gehört, daß die Stellen des Systems durch die Ziffern allein bestimmt werden, geschah dies bei dem alten Verfahren durch den Abacus ganz unabhängig von den Ziffern. Deshalb konnte auch der früher erwähnte anonyme Abacist aus dem 12. Jahrh. sagen: „Cumque ita sit, quod caracteres exprimunt quod minus est in arcubus (d. i. in den Columnen, welche oft nach oben mit einem Kreisbogen abgeschlossen wurden, so daß man sie vielfach selbst arcus nannte) et e converso, scilicet in arcubus contineatur quod minus est in caracteribus, isti IX caracteres ad omnem multiplicationem divisionemque convenientes per arcus dispositi sufficiunt." Die Columnen waren also ebenso unentbehrlich, um eine Zahl zu schreiben, als die Ziffern selbst. Daher lag auch der Ge-

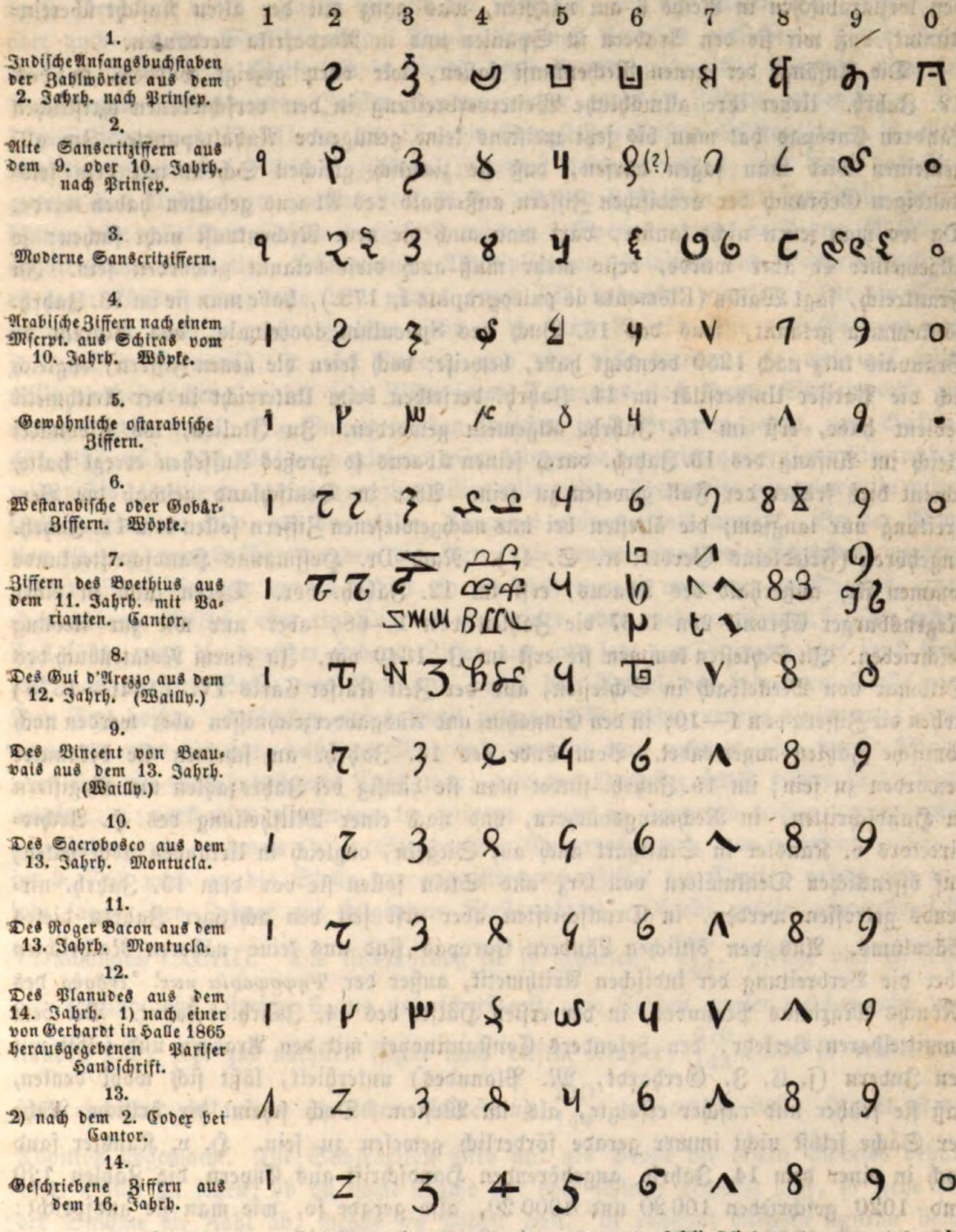
danke, das Gerüste des Abacus ganz wegzuwerfen, nicht so nah, als wir uns jetzt, nachdem der Schritt geschehen ist, denken mögen. Wie sollte man sich der Columnen entschlagen, während sie etwas enthielten, was nicht in den Ziffern lag, und man sie für unentbehrlich ansah? Man legte aber den Abacus gerade zu der Zeit weg, als die arabische Numeration bekannt wurde. Derselbe hat sich daher nicht zur Positionsarithmetik fort entwickelt, sondern ist durch diese verdrängt worden; wie er selbst kein natürlicher Nachkomme des römischen war, sondern irgendwie von außen hereingeführt, worauf schon seine Benennung schließen läßt, sich an seine Stelle gesetzt hat. Wir glauben daher, daß wir immer noch, ohne die geschichtliche Wahrheit zu verletzen, von arabischer Rechenkunst sprechen dürfen, insofern wir sie zunächst von den Arabern überkommen haben. Aber dürfen wir in Zukunft unsere Ziffern noch arabische nennen? Diese Frage hat sich in neuerer Zeit sehr verwickelt, so daß wir hier nur die Hauptpuncte, auf die es dabei ankommt, andeuten können. Früher ist man der Meinung gewesen, wir haben zugleich mit der neuen Rechenkunst auch unsere Ziffern von den Arabern erhalten. Nun hat man aber in einigen Handschriften der Geometrie des Boethius, die nach sorgfältigen paläographischen Untersuchungen dem 11. Jahrh. zugewiesen werden, wie auch in ein paar Abhandlungen über die praktische Rechenkunst aus derselben Zeit (s. Wöpke, Journ. asiat. 1863. I, 44.) 9 Zahlzeichen gefunden, von denen 1, 8 und 9 den unsrigen gleich sind, 2, 5, 6, 7 entschieden die Grundzüge der jetzigen Formen enthalten, der Dreier aber von rechts nach links umgekehrt werden muß, um mit dem unsrigen verglichen werden zu können, während nur der Vierer eine ganz abweichende Gestalt hat. Bei Boethius, der im 5. und 6. Jahrh. lebte, steht nun ausdrücklich, daß sich die Pythagoreer, die man jetzt für Neupythagoreer aus der alexandrinischen Schule erklärt, auf dem Abacus, den sie, ihrem Lehrer zu Ehren, „mensam pitagoricam" (nicht mit der Einmaleinstabelle zu verwechseln, welche nur fälschlich zuweilen auch so geheißen wird) nannten, dieser Zeichen bedient haben. Ist dies aber der Fall, so waren sie jedenfalls in Alexandrien und in Italien längst vor dem Auftreten der Araber bekannt und müßen deshalb pythagoreische oder wenigstens boethische und nicht arabische Ziffern genannt werden. So schließen Chasles, Cantor, Wöpke u. a., wie schon vor ihnen im 17. und 18. Jahrh. Js. Vossius und Weidler, der zuerst eingehend sich mit den Ziffern des Boethius beschäftigt hat. Bei dieser Auffassung erheben sich aber sogleich eine Reihe von Fragen, die bis jetzt keine genügende Beantwortung gefunden haben. Wie kamen die Pythagoreer zu diesen Ziffern? Haben sie dieselben selbst erdacht, oder von Aegypten, von Babylonien, von Persien her erhalten? Haben sie sie den Indern mitgetheilt oder von diesen bekommen, oder haben beide aus einer gemeinschaftlichen Quelle geschöpft? Woher die pythagoreischen Ziffern aber auch stammen mögen, die alexandrinische Schule hätte sie gekannt und angewendet. Wie kommt es nun, daß man weder in ihren Schriften, noch in römischen eine Spur davon entdeckt hat und sie erst in einigen Codices des Boethius aus dem 11. Jahrh. auffand? Haben sie die Alexandriner von den Indern erhalten, wie Wöpke meint, und worauf man immer wieder zurückkommen müßte, da sie unverkennbar in das indische Ziffersystem gehören, so fragt es sich, wie war es möglich, daß man in Alexandrien, wo auch die mathematischen Studien blühten, nichts von der Positionsarithmetik erfuhr, von einer Erfindung, die der Entdeckung einer neuen Welt gleichkommt, und daß man sich gerade mit der am wenigsten wichtigen Seite davon, mit den Zeichen begnügte, während es, nach des Boethius eigenen Worten, für den Abacus ganz gleichgültig war, welcher Art man sie wählte? Angenommen aber, die Römer haben auf ihrem pythagoreischen Abacus damit gerechnet, so konnten die Araber in Spanien mit den pythagoreischen Ziffern bekannt werden und sich derselben bedienen, wie sie auch aus Mangel einer eigenen ausgebildeten Rechenkunst sich in andern Ländern die schon vor ihrer Ankunft bestehende aneigneten (Wöpke, Journ. asiat. S. 236 ff.). Als sie dann mit der indischen Arithmetik bekannt wurden, meint Wöpke weiter, haben

sie die alten schon gewohnten Ziffern beibehalten, diese allmählich mit dem indischen Calcul identificirt und so, „durch einen Irrthum zur Wahrheit gelangend," da die boethischen Ziffern auch nach seiner Meinung aus Indien stammen, dieselben indische genannt. Somit hätten die Araber ihre Ziffern von uns, und nicht wir von ihnen erhalten, und wäre die alte historische Ueberlieferung in ihr Gegentheil verkehrt, eine Erscheinung, die sich in neuerer Zeit auch in andern Gebieten zeigt. Diese Ansicht ist eine bloße Hypothese; wir wissen bis jetzt gar nichts Bestimmtes von der Rechenmethode der spanischen Araber vor ihrer Bekanntschaft mit der Positionsarithmetik; ja noch mehr, wir wissen nicht einmal genau, wie lang und wie weit der pythagoreische Abacus bei den Römern verbreitet war. Zudem muß es doch im höchsten Grade auffallen, daß die arabischen Schriftsteller denselben gar nicht erwähnen, eben so wenig als die Ziffern, mit welchen darauf gerechnet wurde, während sie einstimmig ihrer Rechenkunst wie ihren Ziffern indischen Ursprung zuschreiben. Aber, wird man einwenden, die sogenannten pythagoreischen Zahlzeichen müßen doch wenigstens zur Zeit des Boethius existirt haben. Die Bedenken, welche bisher gegen die neuere Ansicht von ihrer Geschichte vorgebracht worden sind, erregen schon gerechte Zweifel über die Echtheit der vielbesprochenen Stelle bei Boethius. Nun kommt aber noch dazu, daß sie von den gewichtigsten Autoritäten, wie Lachmann, Böckh, Friedlein für unecht erklärt wird. Ja der letztere kommt in seiner gründlichen Untersuchung zu dem Schluß, daß sie erst aus dem Ende des 10. oder dem Anfang des 11. Jahrh. stamme, und von einem wenig befähigten Verfasser herrühre, der unter andern auch Gerberts Arbeit ohne klare Einsicht in die Sache benützt habe (s. Friedleins Gerbert ꝛc. S. 58 f.). Damit fiele natürlich die ganze Angriffsbasis gegen die bisherige historische Tradition. Wenn man aber auch die Echtheit des Textes selbst nicht bezweifelte, so bleibt immer noch die Möglichkeit übrig, daß irgend ein Copist des 11. Jahrh., der damals sehr leicht die neuen Ziffern kennen konnte, statt der ursprünglichen, vielleicht zu complicirten alten Zeichen, die arabischen eingesetzt hat. Diese Annahme enthält eine weit geringere Zumuthung an den gesunden Menschenverstand, als die vielen künstlichen und gelehrten Hypothesen, mit welchen man die Kenntnis unserer Ziffern in Alexandrien begründen und den langen Zeitraum von dem Anfang der christlichen Zeitrechnung bis ins 11. Jahrh. ausfüllen will. Auf dem Abacus des Boethius stehen über den Ziffern 1, 2 bis 0 der Reihe nach die Namen Igin, Andras, Ormis, Arbas, Quimas, Caltis oder Chalcus, Zenis, Temenias, Celentis, Sipos. Nach Vincent (s. Wöpke, Journ. asiat. 47) sind sie eine Mischung von griechischen und semitischen Wurzeln und beziehen sich theils auf die mystischen Vorstellungen der Neupythagoreer von den Zahlen, theils auf ihren numerischen Werth; diese Namen passen daher für jede Art von Ziffern; nichtsdestoweniger hat man durch eine künstliche und gezwungene Interpretation auch Schlüsse auf die Form unserer Zahlzeichen daraus ziehen wollen, um zu zeigen, daß diese den Neupythagoreern bekannt waren. Begründungen dieser Art haben an sich schon wenig beweisende Kraft; sie werden aber hier noch besonders durch die Betrachtung abgeschwächt, zu welcher das Vorkommen der Null, Sipos, hinter den 9 Zahlzeichen des Boethius führt. Der Abacus brauchte die Null gar nicht; wenn in einer Stelle keine Ziffer zu setzen war, so ließ man sie einfach leer. Hat man die Null nun doch unter die Zahlzeichen aufgenommen, so beweist dies, daß man dieselbe aus der Positionsarithmetik, wo sie unentbehrlich ist, herübergetragen hat, und zwar in einer Zeit, wo diese anfieng bekannt zu werden, wo man aber noch keine klare Vorstellung davon hatte, und daher oft versucht sein mußte, das Neue irgendwie im Dienste des Alten zu verwerthen. Dieser Stand der Dinge paßt aber offenbar vielmehr für das 11. Jahrh., als für die Zeit der alexandrinischen Schule. Wir finden einen Beleg dafür in dem Abacus des Rudolph von Laon aus dem Anfang des 12. Jahrh. Er sagt über die Null: „Inscribitur in ultimo ordine et figura ⊙ sipos nomine, quae licet numerum nullum significet tamen ad alia quaedam utilis,

ut in sequentibus declarabitur" (Chasles, Comptes rendus XVI. 1407). Was diese alia quaedam seien, erklärt er später dahin: „Wenn man viele Zahlen zu multipliciren habe, so verwickle sich ein weniger aufmerksamer Rechner leicht in Fehler, aus denen er nur schwer wieder herauskomme. Um sie zu vermeiden, setze man nach Maßgabe des Fortschreitens in der Multiplication über den Multiplicator und Multiplicanden eben dieses Zeichen." Es erfüllte also denselben Zweck, wie die Puncte oder Striche, die wir bei größeren Divisionen unter die herabgesetzten Ziffern des Dividenden zu zu machen pflegen. So kannte Radulph zwar die Null, aber noch nicht ihren rechten Gebrauch, eine Erscheinung, die in jener Uebergangszeit so leicht begreiflich ist. Wie man da Altes und Neues zu verbinden suchte, ergiebt sich auch aus der Art, wie gewiße Zahlen geschrieben wurden; so führt Wailly auf: X2 = 12; 13 = X3 ꝛc. Wollen wir die beiden entgegengesetzten Standpuncte kurz bezeichnen, so müßen wir sagen: Auf der einen Seite hält man sich an ein in seiner Echtheit stark bezweifeltes Factum, das man durch ein Gewebe von mehr oder weniger unwahrscheinlichen Hypothesen zu unterstützen sucht; auf der andern an eine Reihe von bis jetzt nicht umgestoßenen und in sich zusammenhängenden Thatsachen, nämlich: 1) die Positionsarithmetik mit den 9 Ziffern und der Null ist eine indische Erfindung; 2) auch die boethischen Ziffern gehören zu dem indischen Zahlzeichensystem; 3) die Araber haben die Sache selbst und die Zeichen von den Indern; 4) der Westen Europas hat jedenfalls seine neue Rechenkunst von den Arabern, und zwar hauptsächlich durch die Vermittlung Gerberts (s. Friedleins Gerbert S. 47), und so lange die entgegengesetzte Behauptung nicht durch entscheidendere Gründe unterstützt wird, dürfen wir in Uebereinstimmung mit der historischen Tradition noch hinzusetzen, auch seine Ziffern, die man deshalb, ohne sich an der Wahrheit und Gerechtigkeit zu versündigen, immer noch arabische nennen darf.

Zum Schluß fügen wir noch den Stammbaum unserer Ziffern bis ins 16. Jahrh. bei. Bei ihrer Vergleichung muß man mit einem ziemlichen Maß von Liberalität verfahren, wozu man um so geneigter sein wird, wenn man sich nur an die Verschiedenheit derselben Ziffern, geschrieben von verschiedenen Personen, in unserer Zeit erinnert; sie ist oft so groß, daß z. B. ein Orientale, welcher der deutschen Schrift unkundig wäre, ihre Idendität nicht immer finden würde. Ueberdies ist nicht zu übersehen, daß die indischen Zeichen in Sprachen von ganz verschiedener Schriftart, wie in die arabische, die schnörkelich und linksläufig und in die lateinische, die rechtsläufig ist und einfache Bogen und gerade Striche liebt, übergegangen sind, und zwar zu einer Zeit, wo die Formen noch nicht durch den Druck fixirt werden konnten. Dabei ist noch daran zu erinnern, daß die Zahlzeichen von Haus aus eine gewiße Verschiedenheit gehabt zu haben scheinen, wie schon Mahommed ben Musa nach der lateinischen Uebersetzung (Wöpke, Journ. asiat. II, 482) bemerkt: Est quoque diversitas inter homines in figuris earum (litterarum, als Zahlzeichen); und Albiruni, ein arabischer Mathematiker aus dem 11. Jahrh., der Reisen in Indien machte: „Wie die Buchstabenfiguren verschieden sind in ihrem (der Inder) Lande, so weichen auch die Zahlzeichen von einander ab; was wir gebrauchen, ist eine Auswahl des Besten," d. h. wohl, was unserer Schrift am meisten zusagt (Wöpke, ibid. II, 275). Man hat bei einer Vergleichung hauptsächlich auf die Grundzüge zu sehen, die freilich nur von Sprachkundigen, die viele Handschriften gelesen haben, sicher herausgefunden werden können, und muß auch öfters die Stellung der Zeichen preisgeben. So erscheinen die arabischen Zweier und Dreier in der 5. Reihe von den unsrigen auf den ersten Anblick gänzlich verschieden; denkt man sie sich aber so gedreht, daß die senkrechten Linien horizontal liegen und der Bogen nach links sich öffnet, so stimmen sie damit wesentlich zusammen. Auch das Bedürfnis, Zahlformen, die ursprünglich sich sehr ähnlich sahen, bestimmter von einander zu unterscheiden, mag auf die Verschiedenheit der Ziffern Einfluß gehabt haben. Ein deutliches Beispiel davon geben der Fünfer und Sechser, deren indische

Anfangsbuchstaben sich nur durch den kleinen Strich innerhalb des Buchstabens für 6 von einander unterscheiden. Der Fünfer hat vorherrschend den rechten Grundstrich nach



unten, der Sechser den linken nach oben verlängert und schließlich gebogen; aber in Reihe 4 und 5 ist auch bei dem Sechser der ursprüngliche Grundstrich rechts nach unten verlängert; um nun 6 nicht mit 5 zu verwechseln, haben die Araber statt 5 das Finalzeichen für h, welches der Null ähnlich sieht, gesetzt, statt dieser aber den Punct gewählt, der als ausgefüllter Kreis schon im Indischen in gleicher Bedeutung vorkommt. Der Boethische Vierer hat sich wohl, wie im Lapidarstyl, aus dem arabischen in Reihe 5 und 6 entwickelt, indem sich der kleine Bogenansatz links erweitert hat; unser Vierer aber stammt sicherlich nicht von diesem, sondern von dem arabischen Zeichen der 4. Reihe, welches das umgekehrte indische ist, indem sich die Bogen in gerade Linien gestreckt haben. Unsere und die westarabische Form des Achters in Reihe 6 scheinen unmittelbar aus dem indischen Anfangsbuchstaben des Zahlworts acht zu stammen, indem sich die Bogen links geschlossen und der Langstrich rechts gekürzt haben. Unser

Sechser und Neuner können als eine Vereinfachung der indischen Schnörkel in der 2. und 3. Reihe angesehen werden. Unsere Ziffern stehen, mit Ausnahme des Vierers, den westarabischen in Reihe 6 am nächsten, was ganz mit der alten Ansicht übereinstimmt, daß wir sie den Arabern in Spanien und in Nordafrika verdanken.

Die Anfänge der neuen Rechenkunst fallen, wie oben gezeigt worden, in das 12. Jahrh. Ueber ihre allmähliche Weiterverbreitung in den verschiedenen christlichen Ländern Europas hat man bis jetzt meistens keine genügende Anhaltspuncte. Im allgemeinen wird man sagen dürfen, daß sie ziemlich gleichen Schritt mit dem selbständigen Gebrauch der arabischen Ziffern außerhalb des Abacus gehalten haben werde. Da wo man jenen nicht kannte, darf man auch die neue Rechenkunst nicht suchen; je allgemeiner er aber wurde, desto mehr muß auch diese bekannt geworden sein. In Frankreich, sagt Wailly (Eléments de paléographie I, 173.), habe man sie im 13. Jahrh. vollkommen gekannt, was das 16. Buch des Speculum doctrinale, das Vincent de Beauvais kurz nach 1250 beendigt habe, beweise; doch seien die neuen Ziffern, obgleich sich die Pariser Universität im 14. Jahrh. derselben beim Unterricht in der Arithmetik bedient habe, erst im 15. Jahrh. allgemein geworden. In Italien, wo Fibonacci gleich im Anfang des 13. Jahrh. durch seinen Abacus so großes Aufsehen erregt hatte, scheint dies früher der Fall gewesen zu sein. Aber in Deutschland geschah die Verbreitung nur langsam; die ältesten bei uns nachgewiesenen Ziffern sollen dem 11. Jahrh. angehören (Friedleins Gerbert &c. S. 41). Nach Dr. Hoffmanns Handschriftenkunde kommen sie, außerhalb des Abacus, erst im 12. Jahrh. vor. Docen fand in einer Regensburger Chronik von 1167 die Zahlen von 1—68, aber nur wie zur Uebung geschrieben. In Schlesien kommen sie erst im J. 1340 vor. In einem Notatenbuch des Dithmar von Meckelbach in Schlesien, aus der Zeit Kaiser Carls IV. (1346—1378) stehen die Ziffern von 1—10; in den Einnahm- und Ausgabverzeichnissen aber werden noch römische Zahlen angewendet. Vom Ende des 14. Jahrh. an scheinen sie bekannter geworden zu sein; im 15. Jahrh. findet man sie häufig bei Jahrszahlen und Registern zu Handschriften, in Rechnungsbüchern, und nach einer Mittheilung des H. Archivdirectors v. Kausler in Stuttgart auch auf Siegeln, obgleich in Urkunden noch selten; auf öffentlichen Denkmälern von Erz und Stein sollen sie vor dem 15. Jahrh. nirgends getroffen werden, in Druckschriften aber erst seit den achtziger Jahren dieses Säculums. Aus den östlichen Ländern Europas sind uns keine näheren Nachrichten über die Verbreitung der indischen Arithmetik, außer der Ψηφοφορία κατ' Ἰνδοὺς des Mönchs Maximus Planudes, in der ersten Hälfte des 14. Jahrh. bekannt. Bei dem unmittelbaren Verkehr, den besonders Constantinopel mit den Arabern und selbst mit den Indern (s. C. J. Gerhardt, M. Planudes) unterhielt, läßt sich wohl denken, daß sie früher und rascher erfolgte, als im Westen. Doch scheint die örtliche Nähe der Sache selbst nicht immer gerade förderlich gewesen zu sein. H. v. Kausler fand noch in einer dem 14. Jahrh. angehörenden Handschrift aus Cypern die Zahlen 120 und 1020 geschrieben 100 20 und 1000 20, also gerade so, wie man sie ausspricht: 100 und 20, 1000 und 20, nur ohne ein Zeichen der Addition.

Besonderes Interesse haben für uns arithmetische Schriften aus der ersten Zeit der Einführung der neuen Rechenkunst. Einerseits zeigen sich noch die Spuren der alten, andererseits wird das Neue mit einer gewißen Unbeholfenheit, mit einem ängstlichen Festhalten an Aeußerlichkeiten, ohne allgemeine Auffassung des Wesentlichen behandelt. Eine Schrift dieser Art, die einzige, die uns zu Gebot steht, ist der Codex, welchen der für die Geschichte der Arithmetik unermüdlich thätige Prof. Cantor in der Ztschr. für Phys. und Mathem. Bd. X, S. 1 &c. hat abdrucken lassen. Die Stelle der Einleitung: „Quoniam multi multa de scientia hujus artis, quae algorismus inscribitur, scriptis suis nobis tradiderunt etc.," könnte zwar vermuthen lassen, daß die Abhandlung nicht unter die frühesten Schriften über den Algorismus, also nicht ungefähr in das Jahr 1200, welchem Cantor den Codex zutheilt, gehöre; allein die ganze

Behandlung spricht doch für die ersten Zeiten der Einführung, und diese Ansicht läßt sich auch mit dem multi multa vereinigen, wenn man sich unter algorismus die Rechenkunst überhaupt denkt. Zuerst bemerkt der Verfasser, wie die Zahlen aus der Einheit oder auch aus der Multiplication, Duplication und Addition entstehen. Dann theilt er sie nach der alten Weise ein in digiti, articuli und compositi. Bei den nicht in Rechnungen vorkommenden Zahlen werden immer römische Ziffern gebraucht, z. B. Digiti dicuntur I. II. III. ꝛc. bis IX.; die Rangstellen heißen differentiae, z. B. differentia unitatum ꝛc. Die 9 Ziffern (Figuren) seien erfunden, um durch das Begrenzte das Unbegrenzte zu umfassen, d. h. mit den 9 Zeichen und der Null, cifra, können alle möglichen Zahlen dargestellt werden. Species nimmt er 7 an: Addition, Subtraction, Duplation, Dimidiation, Multiplication, Division und Wurzelextraction; er sagt: Hujus disciplinae non plures quam VII habentur species. Für die Aussprache auch noch so großer Zahlen giebt er die kurze Regel: Wie viel Gruppen von je 3 Ziffern (ternarii), so viel Puncte, und wie viele ternarii, so viel mal wird mille ausgesprochen, wobei jede Ziffer jedes Ternarius nach ihrem Stellenwerth genannt werden muß. Die Puncte werden zwischen je 2 Gruppen gesetzt, zum Beispiel 495.827.361.052.951 wird gelesen: „Quadringecies nonagies quinquies milies milies mile milia. Octingecies, vigies septies milies mile milia. Trecenties sexagies mile milia. Quinquagies bis mile, vel duo milia. Nongenti quinquaginta unus.“ Bei der Addition ist nur von 2 Summanden die Rede, die unter einander geschrieben werden. „Wird eine Ziffer zur andern addirt, so erwächst daraus entweder ein Digitus, einer oder mehrere Artikel, oder ein Digitus und einer oder mehrere Artikel.“ Im ersten Fall löscht man die darüber stehende Ziffer aus und setzt den Digitus dafür; im 2. Fall setzt man an ihre Stelle eine Null und prägt den Artikel der folgenden Stelle ein. Der Text heißt: „Articulus vel articuli primae differentiae versus sinistram imprimantur“, was beweist, daß das Material, worauf man rechnete, eine weiche Masse, oder eine mit Staub bestreute Tafel war, wie der Verfasser selbst später sagt: Haec omnia.... perfectius discuntur in pulvere quam in deaurato codice, quapropter appellatur opus pulveris (d. h. Staub- oder Gobarrechnung), non gloriosi codicis“; im 3. Fall wird an die Stelle der ausgestrichenen Ziffer der Digitus gesetzt und wie wir sagen, der Zehner zur folgenden Stelle addirt. „Verbi gratia sexcentis LX. VI addamus CXLIIII. Die Ausführung ist so gehalten: $\begin{matrix}666\\144\end{matrix}$. „Füge vier zu sechs und es sind zehn; streiche 6 aus und schreibe 0; die Einheit, unter welcher zehn verstanden sind, setze zur nächsten Figur nach diesem Muster: $\begin{matrix}670\\144\end{matrix}$, und so erhält man nach einander mit einer ähnlichen Anweisung $\begin{matrix}710\\144\end{matrix}$ und endlich 810. Hiemit ist die Addition abgemacht. Die Subtraction wird nur als Probe der ersten Species behandelt: Willst du sehen, ob du deine Sache gut oder schlecht gemacht hast, so ziehe von der Summe die Zahl ab, welche du addirt hast. Si redeunt eaedem figurae bene, sin autem male. Sic operare. $\begin{matrix}810\\144\end{matrix}$ Quoniam a nichil nichil potest subtrahi, accipe ergo a secunda differentia unitatem, in qua X intelliguntur. Inde subtrahe IIII et remanent VI, quae inscribas primae differentiae. Sed ibi scribe 0, ne locus vacuus remaneat, eritque talis forma $\begin{matrix}806\\144\end{matrix}$. Dann zieht man die 4 Zehner ab und erhält $\begin{matrix}766\\144\end{matrix}$; endlich den Hunderter, wodurch sich $\begin{matrix}666\\144\end{matrix}$, und also dieselben Figuren wie bei der Addition ergeben. In dem Epilogus brevis wird die allgemeine aus dem Wesen des Zehnersystems hervorgehende Bemerkung gemacht: „Wenn bei der Addition, Duplation und Multiplication ein Artikel sich ergebe, so sei der nächsten Stelle links 1 beizufügen. Umgekehrt müße bei der Subtraction, Deduplation (Mediation) und

Division 1 in die nächste Stelle rechts (als 10) in Gedanken übertragen und davon abgezogen werden. Bei der Duplation schreibt man die Zahl zweimal unter einander, addirt wie oben z. B. $\begin{matrix}532\\532\end{matrix}$ und macht auch die Probe in derselben Weise, indem man 532 von 1064 abzieht." So werden die Species durch die Species (d. h. durch die entgegengesetzten) examinirt. Jede Zahl könne duplirt und dividirt werden; nur die Einheit könne man nicht dividiren, in quo magnum latet sacrimentum. Von der Multiplication wird gesagt, sie sei nützlicher, aber auch schwieriger, als die vorhergehenden Operationen; um die Summe zu bestimmen, welche sich aus der Multiplication zweier Zahlen ergebe, sei deshalb Uebung im Rechnen nothwendig und dazu stellt er Regeln auf, ähnlich denen, die oben bei Beha-eddin angeführt worden. Bei dieser Gelegenheit erhält man auch ein Beispiel des angewendeten Lehrverfahrens; der Schüler erhält eine Aufgabe: novies 9 quid sunt? 81. Unde hoc scis? Regula. Dic regulam. Er mußte also sein Verfahren begründen. Die schriftliche Multiplication wird an dem Beispiel 19 . 128 gezeigt und in folgender Weise ausgeführt und angesetzt: $\begin{matrix}128\\19\end{matrix}$. Man multiplicirt von links nach rechts mit dem ganzen Multiplicator zuerst 100 und schreibt $\begin{matrix}1928\\19\end{matrix}$; dann wird 19 um 1 Stelle nach rechts gerückt $\begin{matrix}1928\\\ \ 19\end{matrix}$; es wird 2 mit 1 multiplicirt und man erhält: $\begin{matrix}2128\\\ \ 19\end{matrix}$; dann mit 9, was giebt: $\begin{matrix}2288\\\ \ 19\end{matrix}$; nun wird der Multiplicator in die letzte Stelle vorgerückt $\begin{matrix}2288\\\ \ \ \ 19\end{matrix}$; 8 mit 1 multiplicirt giebt $\begin{matrix}2368\\\ \ \ \ 19\end{matrix}$; und zuletzt noch 8 mit 9; dies wird so beschrieben: Duc (multiplicire) modo 8 per 9 et surgunt 72. Superior (d. i. 8) debet deleri, digitus ibi poni, articulus transferri, ibique erit 13. Scribe digitum, transfer articulum, eritque hoc exemplum 2432. Die Probe geschieht durch die Division, von der gesagt wird, sie sei plane difficilis et laboriosa, sed utilis, sed fructuosa, sed jocunda; sie fordere curiosos non fastidiosos, sed ingeniosos, und bestehe in nichts anderem als in einer gewißen Ueberlegung, wie oft eine kleinere Zahl in einer größern enthalten sei. An der Probe des obigen Multiplicationsexempels wird nun die Division gezeigt; 2432 soll durch 19 dividirt werden; die Form ist die des Uebersichdividirens. Wie bei den Arabern steht der Quotient über dem Dividenden, der Divisor wird nach rechts vorgerückt und zwar in gerader Linie, was bei der Rechnung auf einem mit Staub bestreuten Brett, wo man die gebrauchten Zahlen verwischen und durch neue ersetzen konnte, möglich war. Darum bildete sich auch nicht jene massenhafte, verwirrende Zahlenanhäufung, die bei ihrer Uebertragung aufs Papier in größeren Rechnungen unvermeidlich ist. Der Gang der Division wird durch folgende Formen dargestellt:

1	1	12	128
2432;	1432;	532;	152.
19	19	19	19

Die Probe dieser Division soll an demselben Beispiel gemacht werden, indem man den ordinem egredientem per ordinem dividentem multiplicirt.

In einem kurzen Epilog de examinatione omnium specierum wird die Neunerprobe bei der Addition richtig als Division der Summanden einer- und der Summe andererseits durch 9 dargestellt, wobei die Gleichheit der Reste, die später selbst Proben genannt werden, die Richtigkeit der Rechnung beweist, indem Gleiches durch Gleiches dividirt, auch Gleiches geben muß. Darüber, daß die Probe nur dann zuverläßig ist, wenn nicht nur die Reste, sondern auch die Quotienten selbst übereinstimmen, wird nichts bemerkt. Bei der Subtraction muß die Probe von der Summe der Proben des Restes und des Subtrahenden gleich der des Minuenden sein; bei der Multiplication aber ist die Probe von dem Product der Proben der einzelnen Factoren gleich

der des Products; bei der Division, wo Quotient mal Divisor gleich dem Dividenden sein muß, wendet man die Probe der Multiplication an; ist ein Rest vorhanden, so muß dieser zur Probe des Products aus Divisor und Quotient addirt, und wenn möglich, von der Summe wieder die Probe genommen werden.

Aus dem 14. Jahrh. haben wir das schon erwähnte Rechenbuch des griechischen Mönchs Maximus Planudes; wenn er die indische Arithmetik in Constantinopel durch byzantinische Kaufleute, die Reisen nach Indien machten (Gerhardt, Einl. II), oder durch östliche Araber kennen gelernt hatte, so wurde er auf der Gesandtschaft, die ihm der Kaiser Andronikus Paläologus im J. 1327 an die Republik Venedig aufgetragen, gewiß auch mit ihrer Gestaltung durch Fibonaccis Abacus bekannt. Indessen giebt er nicht, wie dieser, ein vollständiges Rechenbuch, sondern lehrt nur die 6 in der Astronomie nothwendigen Operationen (σημεῖα oder σχήματα) die Numeration, die Addition (ἡ σύνθεσις), Subtraction (ἀφαίρεσις oder ἐκβολή), Multiplication (πολλαπλασιασμός), Division (μερισμός) und das Ausziehen der Quadratwurzel (εὕρεσις τῆς πλευρᾶς). Das Mediren und Dupliren ist also, wie bei Fibonacci, nicht unter die Species aufgenommen. Die Zahlzeichen, die er gebraucht, sind die auf der Stammtabelle unserer Ziffern angegebenen. Das Numeriren wird klar auseinandergesetzt; beim Aussprechen wird nach Gruppen von je 4 Ziffern, also nach Myriaden abgetheilt. Das von Planudes angeführte Beispiel 8136274592 wird so gelesen: Achtzig mal zehntausend Myriaden (μύριαι μυριάδες), und noch zehntausend Myriaden, und dreimal tausend sechshundert zwanzig und sieben Myriaden, und viermal tausend fünfhundert neunzig zwei. Bei großen Zahlen wurde die oftmalige Wiederholung von μύριαι und Myriaden fast eben so lästig, wie im Lateinischen die des millies und mille. Die einzelnen Species werden zuerst allgemein behandelt und dann an einem Beispiel veranschaulicht, so daß man das praktische Verfahren genau kennen lernt. Die Addition, „welche ist die Vereinigung zweier oder mehrerer Zahlen in eine einzige," unterscheidet sich von der des vorhin erwähnten lateinischen Codex dadurch, daß die Summe über die Summanden hinauf geschrieben wird; das Schema des Planudes ist:

8030	2
5687	8
2343	3

In der senkrechten Columne rechts stehen die Neunerproben. Sie werden hier so ausgeführt, daß man gleich bei der Addition der Quersummen den Neuner, so oft es angeht, wegwirft; man sagt also bei der 2. Reihe 5 + 6 = 11, weniger 9 ist 2, und 8 ist 10, weniger 9 ist 1 und 7 ist 8 2c. Schließlich addirt man die Proben der Summanden 8 und 3 und läßt davon wieder 9 weg, bleibt 2, in Uebereinstimmung mit der Probe der obenstehenden Summe. Auch bei der Subtraction steht der Rest oben; statt zu entlehnen, wird zum kleinern Minuenden 10 und ebenso zum folgenden Glied des Subtrahenden 1, d. h. ein Zehner, addirt. Die Differenz muß dabei unverändert bleiben; das angeführte Beispiel hat diese Form:

5 4 6 1 2
1 8 7 6 9
5 4 6 1 2
3 5 8 4 3
1 1 1 1

Die 2 untern Reihen enthalten den Minuenden und Subtrahenden, die oberste die Probe, welche durch Addition des Subtrahenden und des Restes gemacht wird. Der Rechner spricht: Ich will vom Zweier den Dreier abziehen, aber ich kann nicht ἀλλ' οὐ δύναμαι. Denn 3 ist größer als 2; ich setze die Einheit zum Vierer nach dem Dreier; diese Einheit nehme ich als 10 und sage 10 und 2, 12; von den 12 nehme ich 3, bleibt 9. Wieder will ich abziehen den Vierer mit der Einheit von dem 1, aber ich kann nicht 2c. Dieses Verfahren reicht aus, wenn der Minuend mehr Stellen hat als der Subtrahend und dessen letzte Ziffer größer ist, als die darüber stehende, wie in dem im Buch stehenden Beispiel:

$$
\begin{array}{r}
645432 \\
6758. \\
1111
\end{array}
$$

Zur 4. Stelle gekommen, schreibe ich, da ich 6 nicht von 5 wegnehmen kann, unter den Vierer die Einheit in gleicher Richtung mit den Einsern, nehme diese Einheit als 10 und nachdem ich sie zu 5 gesetzt habe, verfahre ich wie gelehrt worden; dann nehme ich die Einheit von den Vieren weg, bleibt 3, was ich über 4 setze ꝛc. Dies ist eigentlich schon unser Entlehnen, doch wird es erst in einem folgenden Beispiel erklärt:

0	8	9	8	4
2	4	0	3	1
3	5	1	4	2
2	6	1	5	8

Die Rechnung fängt so an: Ich will von 2 die 8 wegnehmen, kann aber nicht; ich entlehne (δανείζω) für 2 eine Einheit von 4; diese sind 3 geworden, welches ich über 4 schreibe; die Einheit oder die zehn setze ich zu den 2 und sie werden 12; von diesen nehme ich die 8, bleiben 4 ꝛc. Dann werden noch die Fälle besprochen, wo eine oder mehrere Nullen inmitten des Minuenden sind, und damit ist die Subtraction abgeschlossen. „Multiplication ist, wann eine Zahl eine Zahl messend (nehmend) so oft, als in der messenden Zahl (Multiplicator) Einheiten sind, aus den Messungen (dem wiederholten Nehmen) eine andere Zahl macht, d. h. wenn man eine Zahl so oft nimmt, als eine andere Einheiten enthält." Es werden zweierlei Formen der Multiplication angegeben. Die erste geht übers Kreuz; man schreibt die Factoren mit ihren gleichnamigen Stellen untereinander, wie wir es gewöhnlich thun, multiplicirt zuerst die Einheiten mit den Einheiten, schreibt dann diese oben in ihre Stelle hin und behält die etwaigen Zehner; dann multiplicirt man die Zahlen mit einander, welche Zehner geben; also die Einheiten des Multiplicanden mit den Zehnern des Multiplicators und die Einheiten des letztern mit den Zehnern des erstern, addirt beide Producte, zählt die Zehner, die von der Multiplication der Einheiten übrig sind, dazu, schreibt die einfachen Zehner an ihre Stelle und behält die Hunderter; so fort geht man an die Stellen, welche 100 geben; dies sind die ersten und dritten, dann die zweiten in beiden Zahlenreihen; diese 3 Producte werden wieder addirt und die behaltenen hinzugezählt. Nun kommen die Tausender; diese erhält man aus den Einheiten und Tausendern, aus den Hundertern und Zehnern ꝛc. Während man für die Einheiten nur 1 Product hat, bekommt man für die Zehner 2, für die Hunderter 3, für die Tausender 4, für die Zehntausender 5 ꝛc.; der Vortheil dieses Verfahrens besteht darin, daß man das Gesammtproduct sogleich in Einer Summe erhält, der Nachtheil aber, daß man sich bei der Multiplication leicht verwirrt. Um eine Rechnung auf diese Weise symmetrisch durchzuführen, müßen Multiplicand und Multiplicator gleich viele Stellen haben; wo dies nicht der Fall ist, ergänzt man die dem letztern fehlenden links mit Nullen. Das zweite Verfahren ist dasselbe, welches wir oben kennen gelernt haben, wo das Product am Rande steht. Die Richtigkeit der Multiplication wird durch die Neunerprobe geprüft — „Theilung ist, wenn wir, eine Zahl durch eine andere theilend, sehen wollen, was jeder Einheit der Zahl, durch welche die Theilung geschieht, zufällt. Eine Zahl kann aber getheilt werden durch eine größere, eben so große oder kleinere." Im ersten Fall kommt natürlich ein Bruch heraus, wo der Dividend der Zähler und der Divisor der Nenner ist; das Verfahren wird sehr weitläufig entwickelt, und läuft kurz darauf hinaus, daß man den Dividenden in einen Bruch, der den Divisor zum Nenner hat, verwandelt, und dann in den Zähler dividirt. Hat man z. B. 3 : 5, so macht man aus 3 fünfzehn Fünftel und nimmt davon den 5. Theil = $^3/_5$. Die Bruchlehre kommt indessen bei Planudes gar nicht vor; er zeigt bloß noch, auch sehr umständlich, wie manche Brüche verkürzt werden können. Schriftlich ausgeführt werden Fälle, wo der einziffrige Divisor kleiner, eben so groß oder größer ist, als die letzte Ziffer des Dividenden; der Quotient steht zwischen dem Divisor unten und dem Dividenden oben, z. B.

```
                    3 1
4865 : 5 = 4865.
             973
             5
```

Nach der Division kommen die 4 Species der sechzigtheiligen Brüche und die Ausziehung der Quadratwurzel, was wir beides hier übergehen müßen. Die ganze Schrift ist sehr elementar gehalten und steht unter den arabischen Arbeiten.

Aus dem 15. Jahrh. haben wir ein kleines, aus 7 enggedruckten Quartblättern bestehendes Rechenbuch von dem berühmten Georg Peurbach, geb. 1423 zu Peurbach, einem Städtchen in Oesterreich ob der Ens, und gest. 1461; es ist gedruckt worden durch „Baccalarium Martinum, Herbipolensem" im J. 1505, also nach dem Tod des Verfassers, und trägt den Titel: „Opus Algorithmi iucundissimum Magistri Peurbachii Wiennensis (praeceptoris singularis Magistri Joannis de Monteregio) sacraeque mathematice inquisitoris subtilissimi summa cum utilitate exemplis ac cubice radicis extractione alleviatoque procedendi modo nuper digestum". Das kleine Werk zeichnet sich durch seine Bündigkeit aus. Definitionen werden fast keine gegeben. Die Hauptsache ist die Darstellung der Rechenoperationen, nach herkömmlicher Sitte ohne Angabe der Gründe. Beim Numeriren gehe man, wie die Araber, welche die Erfinder davon seien, von rechts nach links. Zur Erleichterung der Aussprache setze man je über die 4. Ziffer 1, 2, 3 ꝛc. Puncte; so viele Puncte, so viel mal 1000 bei jeder Ziffer einer Gruppe; 3̈79̇0528614 wird so ausgesprochen: 3 tausend tausend mal tausend, 700 tausend mal tausend, 90 tausend mal tausend, 500 tausend, 28 tausend, 614. Unter den Species ist auch wieder das Mediren und Dupliren; dazu kommen noch die Progressionen, das Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzel, die Regula aurea oder detri, die Gesellschaftsrechnung und zum Schluß 3 algebraische Aufgaben mit Auflösung. Das Verfahren bei der Addition wird umständlich angegeben und stimmt mit dem unsrigen ganz überein. Beispiel:

5975	Numerus cui fit additio.
486	— addendus.
6461	Aggregatus.

Die Neunerprobe bekommt eine bestimmte Form, die im wesentlichen auch in den folgenden Jahrhh. beibehalten wird; sie ist für die vorliegende Addition:

8		Summe der einzelnen Proben.
8	0	Probe der einzelnen Summanden.
8		„ „ Summe.

Die unterste Zahl mußte mit der obersten übereinstimmen. Bei der Subtraction wird die Stellung der Zahlen wieder genau beschrieben, bis auf den untern Strich (lineam trahe). Dann heißt es: Vel itaque prima inferioris ordinis est par sibi suprapositae vel minor vel maior. Si par, sub linea... scribe cifram; si minor, tunc scribe ibi illud quo superior excedit inferiorem; si vero maior, quum maius a minori subtrahi non consuevit, igitur figurae immediate sequenti ordinis subtrahendi addatur unitas mentaliter sic scilicet sub ipsa faciendo punctum qui respectu illius digiti vel figurae a qua debet fieri subtractio valet decem etc. Dies ist das erste von Planudes angegebene Verfahren, z. B. $\begin{array}{r}74\\ \underset{\cdot}{5}8\\ \hline 16\end{array}$. Man subtrahirt also 8 von 14 und 6 von 7. Ebenso verfährt man mit den folgenden Stellen; „nec a tali operatione cessandum erit donec omnes figure inferioris a sibi suprapositis fuerint subtracte residuumque si quid fuerit infra lineam subductam ordine scriptum ostendens superacionem numeri a quo debet fieri subtractio de subtrahendo, quod intendebatur". Zum Beweis der Richtigkeit der Rechnung dient auch hier die Neunerprobe. Für die Mediation, die wieder bis ins Einzelnste beschrieben wird, geben wir blos das Zahlenbeispiel an: $\begin{array}{r}111\\ 8579\\ \hline 4289\end{array}$ ½ Probe: $\begin{array}{c}2\\ 5\;\;2\\ 2\end{array}$. Man nimmt die Probe des Resultates zwei-

mal, addirt dazu den Rest (1), wenn einer da ist, nimmt von dieser Summe wieder die Probe und diese muß der des Dividenden entsprechen. Bei der **Multiplication** verlangt Peurbach vor allem Kenntnis des Einmaleins, das auch von 1—9 beigesetzt ist. Außerdem werden aber auch wieder Regeln für die mittelbare Multiplication der höhern Einheiten von 5—9 angegeben, wie sie schon früher angeführt worden sind. Ausdrücklich wird noch verlangt, daß man jede Ziffer des Multiplicans (Multiplicators) ausstreichen müße, sobald der Multiplicand damit multiplicirt sei.

Zum Beispiel berechnet Peurbach 759 . 346 = 262614, Probe

```
  3
3   4.
  3
```

Die **Division** beginnt mit der Anweisung: „Wenn du eine Zahl durch eine gleiche oder kleinere dividiren willst, so setze die letzte des Divisors unter die letzte des Dividenden, die vorletzte des einen unter die vorletzte des andern u. s. f., im Fall die darüber stehende Zahl größer oder eben so groß ist; wäre sie kleiner, so mußt du die letzte Stelle des Divisors unter die vorletzte des Dividenden setzen. Dann ziehe eine Linie rechts vom Dividenden. Ist dies alles so gestellt, so sollst du sehen, wie oft der Divisor genau in der über ihm stehenden Zahl enthalten ist, was höchstens 9 und mindestens 1 mal der Fall ist. Den Quotienten schreibe vor die Linie gegenüber dem Dividenden; multiplicirt mit dem Divisor, soll er von der über ihm stehenden Zahl abgezogen werden, indem man diese ausstreicht und den etwaigen Rest darüber setzt. Du mußt aber dabei deinen Verstand brauchen und bedenken, daß im höchsten Fall die letzte Stelle des Divisors von der darüber stehenden Zahl nur so oft weggenommen werden darf, daß auch die uneinsletzte, wie die folgenden, von den über ihnen stehenden Zahlen und dem etwaigen Rest eben so oft weggenommen werden können. Ist nun der Quotient geschrieben, der Divisor in allen Stellen mit demselben multiplicirt, das Product subtrahirt und der Rest hingeschrieben, so rücke den Divisor um 1 Stelle nach rechts vor.“ In dieser bestimmten, alle möglichen Verrichtungen berücksichtigenden Weise geht es nun fort, bis es zuletzt heißt: „Von solcher Arbeit ist nicht abzulassen, bis die erste Stelle des Divisors unter die erste des Dividenden vorgerückt und auch die letzte des Divisors von der darüberstehenden Zahl weggenommen ist.“ Gegenüber dem früher angeführten Uebersichdividiren weicht P. nur in der Stellung einzelner Glieder der Division ab; da dieselbe in den folgenden Jahrhh. beibehalten worden ist, so theilen wir das von ihm berechnete Beispiel 59078 : 74 mit.

```
   62
  798
10216
59078  (798 26/24.
 7444
  77
```

Es wird hier auch von links nach rechts multiplicirt und jedes Einzelproduct sogleich abgezogen; der Divisor 74 kann nicht in einer Linie vorgerückt werden, da jedesmal die Einheiten unter die nächstfolgende Stelle kommen müßen; deshalb muß der Siebener in eine besondere Reihe nach unten kommen. In Betreff der Probe wird hier die allgemeine Bemerkung gemacht, daß eine Species der andern als solche diene, also das Multipliciren dem Dividiren; doch wird die Neunerprobe auch bei der Division nicht vergessen.

Nach der Definition der (geometrischen) Proportion wird sogleich bemerkt: „Wenn ein äußeres Glied unbekannt ist, so multiplicire die inneren und dividire durch das äußere, so wird der Quotient die gesuchte Zahl zeigen; ist ein inneres unbekannt, so dividire mit demselben das Product der äußern.“ Die Hauptsache bestehe im Ansatz, daß Gleichartiges unter einander gestellt werde, Waare unter Waare, Preis unter Preis. Zur Verdeutlichung wird die Aufgabe berechnet: 12 emuntur ova quatuor denariis; queritur quot denariis emuntur 30 ova. Auflösung: Pone sic ut inferius. (Es steht indessen im Text kein Ansatz, nach der vorhin angegebenen Bestimmung scheint er so gewesen zu sein:

```
12  4.
30
```

Denn P. sagt allgemein: „Fiat multiplicatio con-

trarie et multiplica 4 per 30, et exeunt 120, que divide per 12, prodibunt 10. Dic ergo: 30 ova emuntur 10 denariis. Eo modo fac in similibus". Die Gesellschaftsrechnung wird mit Einem Exempel abgefertigt. Es heißt: „Sint tres mercatores, quorum primus ponit 20 ducatos, secundus 60, tertius 100. Cum his lucrantur 1000 ducatos; queritur quid cuilibet cedat de lucro". Auflösung: „Fac illo modo. Summam mercatorum collige et illud collectum serva pro divisore; deinde multiplica summam cujuslibet mercatoris, seorsum per numerum lucri, et productum erit numerus dividendus, quem per divisorem prius servatum partire. Et numerus quociens ostendet quantum illi cujus summa accepisti de lucro cedere debeas". Zuletzt kommen noch ein paar Aufgaben unter der Aufschrift aenigmata; die Auflösung beginnt gewöhnlich mit dem kategorischen: Fac sic! und ist selbst wieder eine Art Räthsel.

Während bisher die literarischen Quellen im Gebiet der Rechenkunst nur spärlich geflossen sind, brechen sie in dem geistig so erregten 16. Jahrh. mit bedeutender Stärke hervor. Wir haben in Murhards Litt. der math. Wissenschaften mehr als 200 bloß in Deutschland gedruckte Rechenbücher, die verschiedenen Ausgaben mitgezählt, gefunden. Mich. Stifel sagt in seiner Arithmetica integra 1544: es kommen täglich neue heraus. Anfangs ist ihr Inhalt noch ziemlich dürftig, auf die Darstellung der Grundoperationen sich beschränkend, wie das Enchiridion novus Algorismi summopere visus de integris, minutiis vulgaribus, projectilibus et regulis mercatorum, sine figurarum (more ytalorum) deletione etc. von Huswirt, 1501; die Opuscula duo Theoderici Tzwivel de numerorum praxi (que algorithmi dicuntur) unum de integris per figurarum (more alemanorum) deletionem; alterum de proportionibus cujus usus frequens in musicam armonicam Severini Boetii 1505; der Algorithmus linealis, von einem unbekannten Verfasser aus derselben Zeit. Allmählich werden sie vollständiger und umfangreicher. Die vortreffliche Arithmetica integra von Mich. Stifel (aus Eßlingen in Württemberg) Norimbergae ap. Petreium 1544, welche die ganze damalige niedere und höhere Arithmetik umfaßt, ist ein starker Quartband, während das praktisch und wissenschaftlich höchst bedeutende Werk des Italieners Nicolo Tartaglia oder Tartalea einen dicken Folioband einnimmt, entsprechend dem langen Titel: General trattuto di numeri et misure etc., der zugleich eine Inhaltsanzeige ist. In Vinegia per Curtio Troiano dei Nauo MDLVI. Die Verfasser waren theils Gelehrte und Mathematiker von Profession, wie Stifel, Tartaglia, Scheubel (De numeris et diversis rationibus etc., Lipsiae ex Officina Michaelis Blum. M.D.XLV.), Peter Ramus (Arithmeticae libri tres, Parisii MDLVII), Adam Riese (Rys, Ris), Clavius (Christ. Cl. Bambergensis e societate Jesu, epitome Arithmeticae practicae nunc quinto ab ipso auctore 1606 recognita etc. Coloniae Agrippinae. MDCVII); theils Lehrer an niederen öffentlichen oder Privatschulen, wie Hegelin (Ein künstlich Rechenbuch auff Ziffern vnnd andern hüpschen Reglen, deßgleichen noch nit an Tag kommen ist, so verständig durch Leonhartenn H., Teütschen Schulmeyster zu Ulm gemachet vnnd geschrieben. MDXLIIII); Andreas Helmreich, Rechenmeister und Visirer zu Halle an der Sahle (der lange Titel fängt an: Rechenbuch, Erstlich von Vortheil vnnd Behendigkeit, nach der Welschen Practica &c. 1559). Während Männer wie Tartaglia, Ramus, Clavius u. a. auch der gemeinen Rechenkunst eine tiefere Begründung zu geben suchten, gieng doch die Hauptrichtung der meisten Schriften auf die objective Darstellung der Rechenoperationen, auf die Mittheilung handwerksmäßiger Kunstgriffe und Vortheile, zur Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, also mehr auf das Können, als das Erkennen. Man war deshalb vor allem darauf bedacht, den Gang der Rechnung bei den verschiedenen Species, wie bei den angewandten Aufgaben durch bestimmte Anweisungen oder Regeln zu fixiren und an vielen Beispielen einzuüben; daher stammen auch die noch gebräuchlichen Ausdrücke: Regel de tri, Regula falsi, societatis, allegationis etc. In Huswirts Enchiridion finden wir sogar

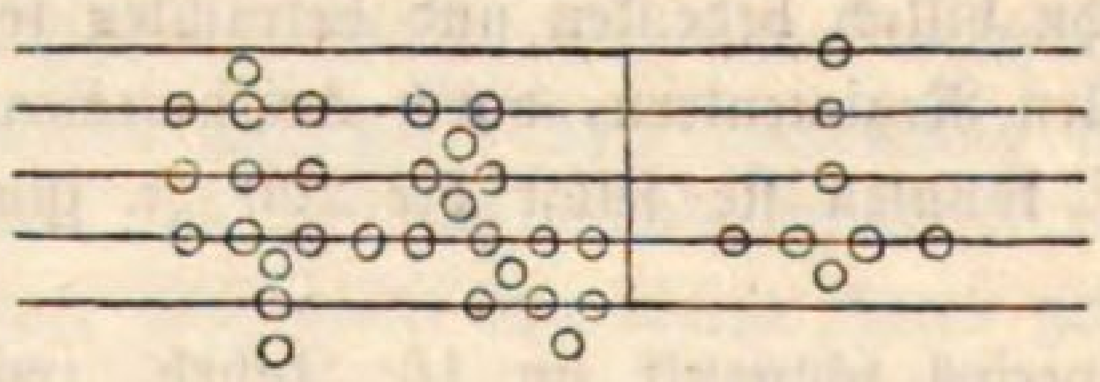
eine Regula de aromatario, de lepore fugiente, de agonisante etc., also über ganz besondere Aufgaben, von denen allerdings mehrere als Repräsentanten ganzer Gruppen angesehen werden können. Die Mehrzahl der Rechenbücher aus dem 16. Jahrh. ist lateinisch geschrieben, ein Umstand, welcher zum Theil die langsame Verbreitung der neuen Arithmetik erklärt. Das älteste deutsche soll aus dem J. 1489 sein: Behende und hübsche Rechnung auff alle Kauffmanschafft. Gedruckt in der fürstlichen Stath Leipczick durch Konrad Kacheloffen. 1489. Verfaßt von Johannes Widmann aus Eger (s. Westermanns Jahrb., October 1863 und März 1864. Müllers Repertorium d. math. Litt. 1. Bd. S. 191). Das älteste und zugleich bekannteste, das uns zu Gesicht gekommen, ist: Rechnung auf der Linien vnnd Federn, Auff allerlei Handtierung, Gemacht durch Adam Rysen. Zum anderumal corrigirt und gemehret. Angehängt ist: Der ware Proceß vnnd kurzist weg Visir vnnd Wechselruthen zu machen auß dem Quadrat durch die Arithmetik vnnd Geometri. Von Erhardo Helm, Mathematico zu Frankfurt beschrieben. Frankfurt 1544 bei Egenolph. Chasles, Geschichte der Geometrie, erwähnt ihn S. 637 bei Gelegenheit Mich. Stifels, den er sehr hoch und über die Italiener Lucas de Burgo, Cardan und Tartaglia stellt, indem er bemerkt: Doch sei Stifels Werk nur eine Nachahmung (was offenbar zu wenig gesagt ist) zweier anderer deutscher Algebraisten, des Adam Riese und Christoph Rudolff. R. wurde wahrscheinlich zu Staffelstein in Franken 1492 geboren und war von 1528 an Bergwerkbeamter in Annaberg. Daneben hielt er von 1530 eine Privatschule, in welcher er seine Rechenkunst lehrte. Er starb 1559. (S. oben genannte Westermanns Jahrb.) Schon im J. 1522 ließ Riese ein kleines Rechenbuch zu Erfurt drucken, das 1525 in 2. Aufl. erschien, und wovon das obenangeführte wahrscheinlich nur eine Umarbeitung ist. Wir haben von 1522—1656 nicht weniger als 26 Aufl. gefunden, ohne Zweifel aber sind dies nicht alle. Er hat in Deutschland am meisten zur Verbreitung der neuen Rechenkunst beigetragen, nicht allein wegen der Tüchtigkeit seiner Arbeiten, welche die damaligen Bedürfnisse ganz befriedigten, sondern vorzüglich auch deshalb, weil er sie in deutscher Sprache verfaßt hatte. Indessen erlebten auch andere arithmetische Schriften zahlreiche Aufl., wie z. B. Reineri Gemmae (Frisii), Arithmeticae practicae methodus facilis, 32 von 1522—1655, wovon aber 7 im Ausland; Peter Ramus 13, Joh. Piscatoris (Fischer) Arithmeticae compendium 6, von 1549—1611, und dasselbe auch deutsch 4, von 1565—1592; Simon Jacobs Rechnung auf der Linie 8, von 1557—1613, und sein: New und wolgeordnetes Rechenbuch auff der Linie und Ziffern, samt der welschen Practik 4, von 1560—1612. Eine newe Erfindung einer allgemeinen arithmetischen Praktik Julii Cäsaris von Padua 10, von 1582—1679; dies ist der erste Faulenzer, den wir gefunden haben.

Gehen wir den Hauptzügen der Rechenkunst im 16. Jahrh. im einzelnen nach, so ist zunächst der Gesichtspunct hervorzuheben, unter welchem man dieselbe, oder vielmehr die Arithmetik überhaupt auffaßte. Ihre Bedeutung wird meistens in traditionellen, den alten heidnischen und christlichen Schriftstellern entlehnten Phrasen ausgesprochen. Wer das Lob der Arithmetik von einem Autor gelesen hat, weiß auch, wie die meisten andern es besingen. Beispielsweise führen wir an, was Riese darüber sagt: „Wie hoch von Nöthen sei Arithmetica, vnnd der gantzen mathematischen Kunst, hieraus man leichtlich ermessen kann, das nichts irgent, wie gering, stehen mag, so nicht mit gewißer zal vnnd mensur zusammengefügt ist, das auch keyn kunst, welche man anderst eine freye kunst nennet, on gewiße mensuren vnnd Proportion der zalen sein mag, derhalben billich Plato, als einn Haupt der Philosophorum, keynen in seine schul, oder andere Künsten zugelassen, der der zal nit erfaren were, als nit möglich irgent in einer kunst zuzunemen, darüber in seinem Zusatz, der Bücher de Legibus genandt, So er disputirt, welche billich klug geheißen möcht werden, bestendiglich beschleußt on Arithmeticam, Musicam vnnd Geometriam, welche in der zal gegründet, niemand klug genannt seie, vnnd sehr billich. Dann diese kunst wie Josephus schreibet nit

von menschen, sondern von Gott von oben herab gegeben ist, Welches etwa wol besunnen haben die Greci, so sie in einem Sprüchwort, irgentds einem groß lob aller künsten zumessen wollen, sprachen: er kan zelen. Auch obgenanter Plato zu einer zeyt gefragt ward, wodurch ein mensch andre thier übertrefe? geantwortet hat: das er Rechnen kan, vnnd verstand der zal hab, Als were Rechnen ein Fundament vnnd grundt aller kunst, wie auch warlich ist, denn on zal mag keyn Musicus seinen Gesang volfüren, deßgleichen keyn Geometer sein mensur vollbringen, Auch keyn Astronomus den lauff des Himmels erkennen, dergleichen andere künst. Ueber solch alles thut Isodorus bemeldung: Nim hin die zal von den Dingen, so vergehen sie, vnnd sei keyn underscheyd zwischen den Menschen vnnd unvernünfftigen Thieren, dann erkantnus der zal. Deshalben die kunst des Rechnens andern freien Künsten billich fürgesetzt würt, angesehen das andere künst dieser nit mangeln mögen ꝛc." Merkwürdig ist auch, wie Melanchthon, der sich für die Arithmetik sehr interessirt zu haben scheint, in der Vorrede zu Stifels Werk sich darüber äußert: „Wenn er hundert Zungen hätte, könnte er den Nutzen nicht aufzählen, den die Zahlen in vielen Dingen gewähren. Aber auch der Werth der Kunst, lange und verwickelte Rechnungen mit bewunderungswürdiger Geschicklichkeit auszuführen, sei so augenfällig, daß er niemand in dem Grad für stumpfsinnig erachte, daß er sie nicht hochschätze, und ihr eine weitläufige Lobrede halten, würde so viel heißen als *ἐν τῇ μεσημβρίᾳ λυχνόν* anzuzünden. Nachdem er auf die Bedeutung der Arithmetik für das Studium der Philosophie, und besonders der Astronomie, Physik und Geschichte hingewiesen, sagt er, „es sei schändlich für einen wissenschaftlich Gebildeten, diese Kunst zu vernachläßigen, und gute und gelehrte Männer müßen sich alle Mühe geben, sie wieder in die Schulen einzuführen; es werde dies dem gemeinen Wesen von großem Nutzen sein, denn die durch eine einfache und klare Wissenschaft an ein richtigeres Urtheil gewöhnten Geister werden auch in andern Gebieten das Gewiße suchen und nicht hartnäckig am Ungewißen hängen bleiben. Und diese Angewöhnung selbst sei ein großes Gut, weil sie die Liebe zur Wahrheit, welche gute Menschen mache, erzeuge, und die Gemüther auch in den übrigen Lebensverhältnissen zur Mäßigung führe." Merkwürdiger Weise hatte Stifel die letztere Behauptung bereits praktisch widerlegt; er wandte seine klare und sichere Kunst auf ein Gebiet an, wo das Facit immer ein falsches sein wird; er berechnete den jüngsten Tag auf den 3. October 1533, Morgens 8 Uhr, wo er ihn mit seinen Pfarrkindern, nachdem sie zuvor all ihre Habe verschenkt hatten, vergeblich erwartete. So hat die Wissenschaft, die ihm Besonnenheit und Mäßigung verleihen sollte, seinen Namen mit den Schwärmern verewigt. Andere arithmetische Schriften stellen den formalen und materialen Nutzen der Rechenkunst noch in viel überschwänglicheren Behauptungen dar. Helmreich von Eißfeldt schließt seine Lobrede auf sie mit den Worten: „Derhalben wir nuhn billich bedenken und betrachten sollen, das alle Ding, Ordnung und Policey, in allen Regimentern, durch Arithmeticam erhalten und offenbaret werden." Höher hinauf konnten sie selbst die 200 J. jüngeren Pestalozzianer nicht stellen.

Die Anzahl der Species schwankt im 16. Jahrh. zwischen 7 und 4; 7 erhielt man, indem man das Numeriren, Dupliren und Mediren zu den 4 gewöhnlichen hinzu rechnete; 6 indem man die Numeration wegließ; 5, indem man diese mitzählte, aber das Mediren und Dupliren nicht besonders rechnete. Die besten wissenschaftlich gehaltenen Schriften, wie die von Stifel, Tartaglia, Ramus, Clavius haben nur 4. Fragen wir nun nach der Art und Weise, wie im 16. Jahrh. gerechnet wurde, so finden wir gleich im Anfang desselben vom J. 1505 den schon erwähnten Algorithmus linealis; Tzwivel heißt ihn numeratio calcularis und unterscheidet ihn von der numeratio figuralis, dem schriftlichen Rechnen mit Ziffern. Diese sei schwieriger und hauptsächlich für die Gelehrten; die erstere, leichter und anschaulicher, mußte also wohl mehr von den Ungebildeten, die nicht lesen und schreiben konnten, angewendet werden. Die deutschen

Autoren heißen den Algorithmus linealis das Rechnen auff der Linie, wie z. B. Adam Riese; wir finden es ferner in „Ein New kurz Rechenbüchlein, auff der Linien und Federn, den angehenden Rechnern, und allen Kauffshändtlern zu gut und nutz. Mit viel schönen Exempeln und Warsagungen, sehr fruchtbarlich einem jeden zu wissen. Durch Herman Gülfferich zum andernmal gemehret und gebessert 1559;" ferner bei Murhard aus dem J. 1561 angeführt: Rechenbüchlein auf der Feder, ganz leicht aus rechtem Grund, in ganzen und gebrochenen neben angehefteten unlängst ausgelassenen Büchlein auf der Linien dem einfältigen und gemeinen Mann und anhebenden der Arithmetik zu Gute." In englischen Rechenbüchern haben wir es nicht erwähnt gefunden, in französischen nur in: Ant. Cathalan, arithmétique et manière d'apprendre à chiffrer et compter par la plume et par les gects en nombre entier et rompu à Lyion. 1555. Das 16. Jahrh. hat das Rechnen auf den Linien nicht erfunden, es wird nirgends als etwas neues aufgeführt; vielmehr steht in dem Algorithmus linealis, daß er wegen der vielen Regeln der Arithmetik (des schriftlichen Rechnens) von „Appulegio (Appulejus, geb. 120 n. Chr. zu Madaura in Afrika) philosopho industriosissimo" erfunden worden sei. Jedenfalls scheint er sehr alt zu sein und in naher Beziehung zu dem griechischen und römischen Abacus zu stehen (vergl. Prof. Friedlein, das Rechnen mit Columnen vor dem IV. Jahrh., Ztschr. f. Mathem. u. Phys. IX. S. 297 ff.). Zum Rechnen auf den Linien, das verschieden von dem mit Columnen, gehört eine kleinere oder größere Anzahl paralleler Linien, die entweder auf einem Tischbrett oder einer Bank, daher deutsch auch Rechenbank, oder Schiefertafel dauernd eingegraben oder zum Wiederauslöschen für den augenblicklichen Gebrauch gezogen sind. Die Linien bezeichnen, von unten nach oben, die Stellen des Zehnersystems 1, 10, 100 ꝛc.; die Räume dazwischen die Hälfte von dem Werth der nächst höhern Linien; die Zahlen selbst wurden dargestellt durch Marken oder Rechenpfennige, Steinchen oder irgend welche andere kleine Gegenstände. Wenn nun 1 Marke auf der ersten oder untersten Linie eine Einheit, auf der zweiten 1 Zehner ꝛc. bedeutete, so war ihr Werth unter der ersten ½, zwischen der 1. und 2., 5, und zwischen der 2. u. 3., 50 ꝛc. Diese Anordnung entspricht der Reihenfolge der lateinischen Ziffern: I, V, X, L, C, D, M, und deutet auf römischen Ursprung hin. Wollte man nun auf der Rechenbank rechnen, so hatte man die Zahlen zuerst aufzulegen, ein Geschäft, das dem Numeriren beim Zifferrechnen entsprechend, nach kurzer Uebung fertig gelernt werden konnte. Um z. B. 8346½ und 2798½ zu addiren, legte man zuerst 1 Marke (= 5) in das 4. Spatium, 3 Marken auf die 4. L., 3 auf die 3., 4 auf die 2; 1 zwischen die 1. und 2., 1 auf die 1. und 1 unter die erste; für den andern Summanden kamen 2 Marken auf die 4. L., 1 in das 3. Spatium, 2 auf die 3. L., 1 in das 2. Spat., 4 auf die 2. L. 1 in das 1. Spat., 3 auf die 1. L. und 1 unter dieselbe; man erhielt also:

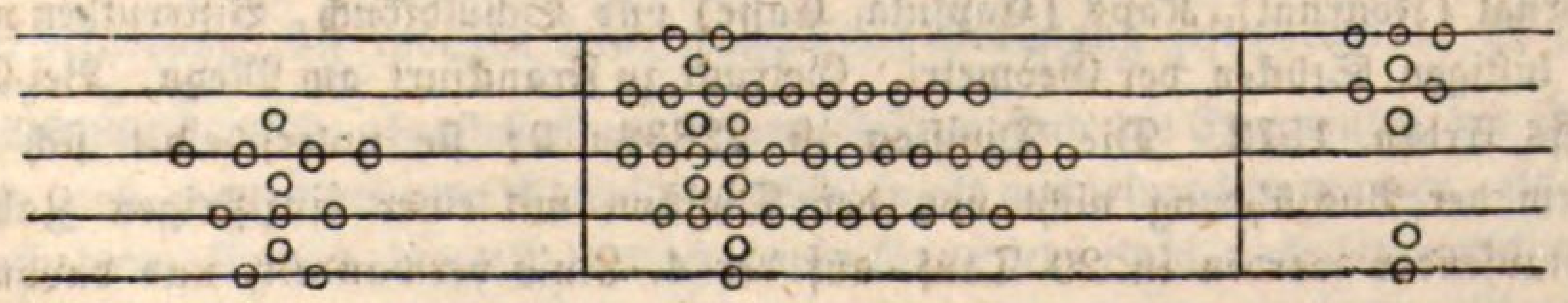


Hatte man sie, wie in der Abtheilung links dargestellt, so folgte eine zweite Operation, der eigentlichen Addition ensprechend, indem sie darin bestand, die auf die Bank hingelegten Zahlen in ihre einfachste Form zusammenzuziehen. Diese Verrichtung hieß man das Eleviren (elevare). Die 2 Marken unter der 1. L. geben 1 Ganzes; 4 sind schon vorhanden, also hat man 5 Einh. auf der 1. L. und dafür setzt man 1 in den 1. Zwischenraum, welches mit den 2 schon vorhandenen 3 giebt; davon läßt man 1 liegen und die 2 andern geben 1 auf der 2. L., mit den 8 andern erhält man 9; davon läßt man 4 zurück, und die 5 übrigen geben 1 im 3. Spatium; 1 Marke ist bereits vorhanden, diese 2 machen zusammen 1 auf der 3. L. ꝛc.; so ergiebt sich als Summe rechts vom senkrechten Strich 11145. Wollte man nun etwa

3216 von 4717 abziehen, so hatte man von den 4 Rechenpf. auf der 4. L. 3 wegzunehmen, auf der dritten 2, auf der zweiten 1 und auf der ersten 6, und es bleibt liegen 1501. Im Fall nicht genug Einheiten in einer Stelle des Minuenden vorhanden waren, um die Subtraction auszuführen, so mußte man resolviren, d. h. höhere Einheiten in niedere verwandeln. Hätte man z. B. von den obigen 11145 abzuziehen 2798½, so würde man zuerst 1 auf der 5. Linie aufheben und dafür 2 in dem nächsten Spatium setzen; von diesen 2 Einheiten nimmt man wieder 1 und setzt in die nächste Linie 5, welche mit der schon vorhandenen 6 ausmachen; davon nimmt man nun 2 weg, bleiben 4 ꝛc. Es liegen zuletzt auf der Rechenbank in dem 4. Spat. 1 Marke, auf der 4. L. 3, auf der 2. L. 4, im 1. Spat. 1, auf der 1. L. 1, und unterhalb derselben wieder 1, d. i. zusammen: 8346½. Der Ausdruck aufheben, den wir noch bildlich gebrauchen, kommt ohne Zweifel von dem eigentlichen Aufheben der Rechenpfenninge auf dem Rechenbrett her. Um zu dupliren, durfte man bloß neben jeden Rechenpf. in irgend einer Stelle noch einen zweiten, oder, abgesondert von der ersten Zahl, für jeden ursprünglich vorhandenen 2 legen. Ganz einfach wurden aber die Rechenpf. in den Spatien duplirt, indem man sie auf die nächst höhere Linie hinaufrückte. Um zu mediren, schob man die Marke auf einer Linie in den Zwischenraum unter ihr; die in einem Spatium hob man auf und legte dafür 2 auf die nächst niedere Linie und 1 in das Spatium nach ihr. Gewöhnlich nahm man aber die Marken auf einer Linie mit denen im nächst höheren Zwischenraume zusammen. Lagen z. B. auf der 2. Linie 3 Marken und im 2. Spat. 1, so war ihr Gesammtbetrag 8, die Hälfte davon aber 4 auf der 2. L.
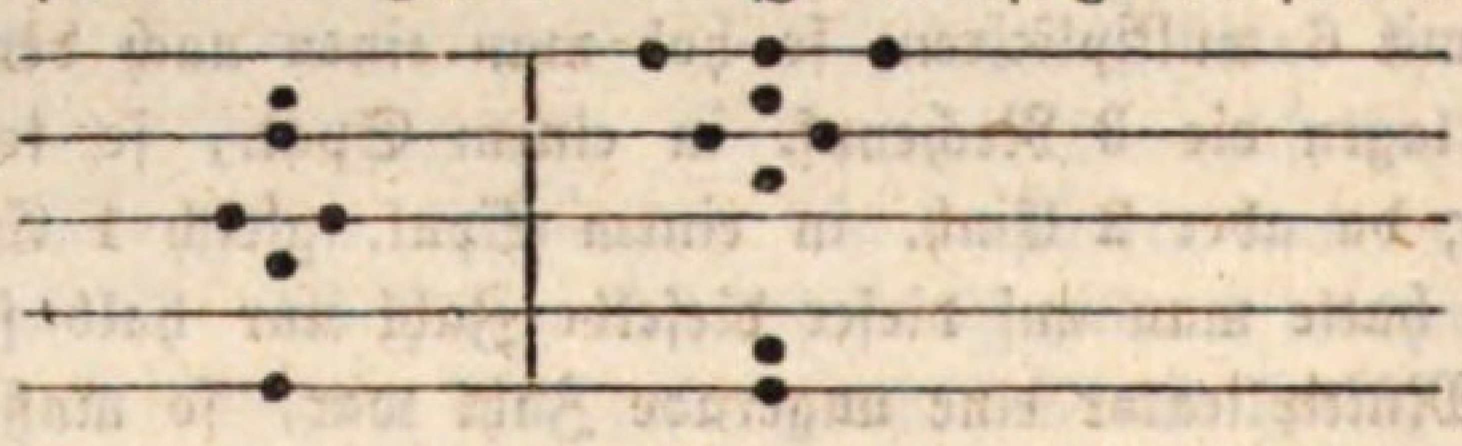
Für die Multiplication mit einer einziffrigen Zahl giebt das New kurtz Rechenbüchlein folgende Regel: „Liegt ein zalpfenning (auf einer Linie), so hebe jn auff, und leg die gantze zal darinn du mehrest darvor (dafür); liegen aber zwen drey vier Rechenpfenning, so leg die selb zal 2, 3 oder 4mal; ligt aber ein halber im Spatio (d. h. in dem Zwischenraum darunter, wo er nur den halben Werth hat), so lege die selb zal (auf der Linie darüber) halb.“ Hatte man auf irgend einer Linie etwa 3 Rechenpf. und sollte man sie mit 6 multipliciren, so hob man einen nach dem andern auf, legte jedesmal 6 dafür; lagen die 3 Rechenpf. in einem Spat., so konnte man zunächst gerade so verfahren; da aber 2 Einh. in einem Spat. gleich 1 Einh. auf der nächst höheren L. sind, so hatte man auf dieser dieselbe Zahl nur halb so viel mal aufzulegen. Wenn der Multiplicator eine ungerade Zahl war, so mußte 1 Rechenpf. im Spatium zurückbleiben. Riese dehnt die Regel auch auf mehrziffrige Zahlen aus. „Wo du aber mit ganzen multiplicirst, alsdann greiff auff die andern Linien ob dem pfennig (im Spatium), leg allda die meyste Figur halb, Alsdann greiff herab, leg die erste Figur auch halb und hebe den Pf. im spacio auff. Deßgleichen so man mit dreien, vieren oder mehr Figuren multipliciren wil, sol man über so vil linien greiffen und von oben herab legen“. Für die Multiplication der Linien, d. h. wenn die Marken auf diesen lagen, faßt Riese die Regel so: „Seind zwo Figuren, so greiff auf die nehste Linien ob den pfennigen, alda lege die letzte Figur so offt als pfenning liegen auf der linien, darnach greiff herab und lege die andere Figur auch so offt als Pfenning zu multipliciren vorhanden sein, vnnd hebe die selbige Pfenning auff, deßgleichen wo drei, vier oder mehr Figuren vorhanden weren.“ 987 . 37 = 37506 nimmt sich auf den Linien berechnet so aus:

Numerus multiplicandus. Num. productus. Num. elevatus.



Die Division auf den Linien war ein wiederholtes Abziehen; so oft man den Divisor von dem Dividenden wegnahm, legte man 1 Rechenpf. auf die Linie oder in das Spatium, welche man gerade dividirte und welche man, wie beim Multipliciren, immer mit dem Finger berührte, um Misgriffe zu vermeiden. Man fieng oben an, also bei den höchsten Zahlstellen (a superioribus descendendo lineamque digito tangendo etc.). Das New Rechenbüchlein sagt: „Greiffe zu öberst auf die Linien, Nimb denn theiler so offt du kanst, und lege als manchen Zahlpfenning bei den Finger nider auff die Linig. Wird der Theiler halb genomen, so lege ein Zalpfenning in das spacium under den Finger. Greiff dann herab auff die andere Linig, thu jhm aber als vorhin, und also forth an, biß zu ende deines theilens." Der Algorithmus linealis stimmt im wesentlichen ganz mit dieser Anweisung überein, die wir an der oben aufgelegten Zahl 37506 veranschaulichen wollen, indem wir sie mit 6 dividiren. Der Divisor wird im Kopf behalten oder abgesondert bemerkt. Man setzt den Finger auf die 5. Lin., wo die 3 obersten Rechenpf. des Dividenden liegen. Von 3 kann man 6 nicht wegnehmen, aber die Hälfte von 6, einmal; da 6 zweimal so groß ist als 3 so ist es in dem Dividenden nur halb so oft enthalten, daher legt man für den Quotienten, der in der Regel links vom Dividenden und durch einen senkrechten Strich von diesem getrennt angebracht wurde, den Rechenpf. nicht auf die 5. L., sondern in das 4. Sp., wo er nur den halben Werth hat. Dieses Verfahren hieß man dividere pro medietate und ist in der obigen Regel kurz angedeutet in dem Satz: wird der Theiler halb genommen rc. Nach „Ein kurtz vnd behend Rechenbüchlein vff Linien und Ziffern von Allerley kauffmanschaft, Schickung des Tygels (Mischungsrechnungen), Müntzschlag allen Müntzmeistern vnd Werdeynenn (Münzwardeinen) nötig zu wißen mit viel schonen Exempeln vnd regeln, gantz grundtlich vßgedruckt vnd zusammenbracht durch Balthasar Wreedt Rechenmeister in der löblichen stat Cöln. Gedruckt zu Collen mit Fleyß und correct durch Eucharium vom Hyrtzhorn ytzt nämlich Anno 1539," hat die vorige Division diese Gestalt:

Das Product od. Facit. Die Zal welche gedeilt soll werden.



Während der Operation veränderte sich die Figur des aufgelegten Dividenden fortwährend, weil höhere Einheiten meistens in niedere resolvirt werden mußten und Linien wie Spatien sich allmählich leerten. Für die Division mit zwei- und mehrziffrigen Zahlen giebt Riese eine Regel, die mit der schriftlichen Division ganz übereinstimmt. „Sind aber zwo Figuren im teyler, so nimm die neyste Figur (d. h. die Zehner) zu öberst als offt du magst, vnnd doch also, daß du vom vberbleibenden die andere Figur (Einheiten), das ist die erste, auf der nehsten linien darunter, auch so offt nemen magst, kanstu, so thu es, vnnd lege so vil Pfenning nider, wann du die erste genommen, so offt du dann genommen hast, deßgleichen thu mit dreien, vieren odder mehr Figuren rc." Ein Beispiel giebt er nicht; ein solches findet sich in „M. Henrici Grammatei Rechenbüchlein, kunstlich behend vnd gewiß, auff alle Kauffmanschafft gericht. Nach Gemeinen Regeln de Tri. Welschen Practic. Regeln falsi. Etlichen Regeln Cosse (Algebra) rc. Durch Erfindung Pythagore. Buchhalten durch das Zornal (Journal), Kaps (Capsula, Casse) vnd Schuldtbuch, Visirruthen rc. sampt andern lustigen Stücken der Geometri. Getruckt zu Franckfurt am Meyn. Bei Christian Egenolffs Erben. 1572. Die Division ist 22838: 9; sie unterscheidet sich aber in der Form der Ausführung nicht von der Division mit einer einziffrigen Zahl. Die 2 Zehntausender werden in 20 Tausend. auf der 4. Linie verwandelt, und davon nimmt man 19 ein mal weg rc.; es wird also mit 19 wie mit einer einziffrigen Zahl divi-

dirt. Bei mehrziffrigen Divisoren wurde die Division auf den Linien verwickelt und verlor ihre Anschaulichkeit; man mußte zu Schlüssen seine Zuflucht nehmen, wie beim schriftlichen Rechnen, wozu dann auch verschiedene Rechenbücher in diesem Falle rathen. Hatte man es mit benannten Zahlen zu thun, so theilte man die Linien durch senkrechte Striche in so viele Felder ab, als man verschiedene Arten von Größen hatte. Huswirt rechnet auch nach der Regel de tri auf den Linien, indem er drei Felder machte; in das erste kam bei Preisberechnungen die res empta (numerus divisor), in das zweite numerus precii (Multiplicandus), in das dritte numerus quotiens (multiplicans). Man konnte überhaupt alle Rechnungen auf den Linien ausführen, bei denen die 4 Species in Anwendung kamen, ohne daß es nöthig gewesen wäre, den Ansatz selbst darzustellen. Ueber den Werth dieses instrumentalen Rechnens für den Unterricht sagt Riese: „Ich habe befunden in Unterweisung der Jugend, daß alle weg, die so auf den Linien anheben, des Rechnens fertiger vnd laufftiger werden, denn so mit den Ziffern, die Feder genannt, anfahen.“ Kästner, Gesch. der Mathem. I, 116, räth die Linien wenigstens für das Addiren und Subtrahiren an, weil die Anfänger dadurch gewohnt werden, daß ein und dasselbe Ding nach seiner Stelle drei, drei mal zehn, drei mal hundert ꝛc. bedeutet. Die Hauptsache ist aber wohl die Anschaulichkeit, welche in unsern Schulen mit Recht so stark betont, aber mit andern Mitteln erreicht wird.

Sehen wir nun, wie sich das schriftliche oder das Rechnen „auf der Feder“ im 16. Jahrh. gestaltete, so haben wir zuerst die Numeration ins Auge zu fassen. Riese setzt zur Erleichterung des Aussprechens größerer Zahlen über die erste Ziffer der zweiten Triade 1 Punct, über die der dritten 2 ꝛc.; er schreibt: 86 789 325158 und liest: Sechs und achtzig tausend tausend mal tausend; sieben hundert tausend mal tausend; neun und achtzig tausend mal tausend; drei hundert tausend, fünf und zwanzig tausend ein hundert und acht und fünfzig. Die Aussprache ist wie bei Peurbach; namentlich findet auch noch die Eigenthümlichkeit statt, daß eine höhere Dreiergruppe nicht auf einmal ausgesprochen, sondern nach den Hundertern abgesetzt und damit die Potenz von 1000 besonders verbunden wird; statt daß wir sagen 325 tausend, wurde gelesen: 300 tausend und 25 taus. Bei Stifel, 1544, finden wir diese Weitläufigkeit beseitigt; auch setzt er immer nur 1 Punct über die 1. Ziffer jeder Dreiergruppe, er schreibt 2 329 089 562 800 und spricht aus: duo millia, millies, millies, millies, trecenta viginti novem millia, millies, millies; octoginta novem millies, millies; quingenta sexaginta duo millia; octingenta. Scheubel, 1545, spricht tausend bei jedem Punct nur einmal aus, wobei er aber die folgenden tausend in Gedanken dazu fügen muß. Die Aussprache wird dadurch allerdings einfacher, aber auch unklarer; die Zahl 975 970 069 569 liest er: noningenties septuagies quinquies millies, noningenties septuagies mille, sexaginta novem millia, quingenta sexaginta novem. Auch bemerkt er, daß manche, und zwar non ineleganter, die Zahlen nach Hunderttausendern bestimmen; sie lesen 2 9600 000 Ducenties nonagies sexies centena millia. Auch die griechische Weise, nach Myriaden abzutheilen und auszusprechen, erwähnt er. Dieselbe Bequemlichkeit (der Vereinfachung) strebe man auch an, wenn man statt Hunderttausend 1 Tonne Gold und statt zehn mal hunderttaus. eine Million sage. Die letzte Schrift, die wir aus dem 16. Jahrh. angeführt haben, die von Clavius, hat noch die Aussprache Stifels. Zur Bezeichnung der ersten Stellen der Dreiergruppen, schlägt er der Reihe nach die Ziffern 0, 1, 2 ꝛc. vor, eine Neuerung, die indessen keine nachhaltige Beachtung gefunden hat. Er schreibt:

4 3 2 1 0
42329089628000. Die obenstehenden kleinen Ziffern sind die Exponenten der Potenzen von 1000, und es muß bei jeder Abtheilung 1000 so oft ausgesprochen werden, als sie Einheiten enthalten. Endlich bemerkt er noch, man könne jede Zahl nach italienischer Weise mit weniger Worten und vielleicht deutlicher aussprechen, wenn man statt millena millia

Millionen sagen wolle. Man theile nach 6 Ziffern ab und setze jedesmal über die erste der Reihe nach 0, 1, 2 *c*. Die Puncte wurden nur zur Bezeichnung der Abtheilung der Tausender beibehalten und unter sie gesetzt; er schreibt demnach: $4\overset{2}{2}\,\underset{.}{3}29\,08\overset{1}{9}\,\underset{.}{5}62\,80\overset{0}{0}$ und liest: 42 Millionen Millionen, 329 tausend Millionen, 89 Millionen, 562 tausend 800. Das Wort Billion kommt noch nicht vor.

Was die Behandlung der verschiedenen Species betrifft, so wird gewöhnlich zuerst eine Definition, dann eine genaue Anweisung für Ansatz und Ausführung gegeben, und zuletzt die Probe gemacht. So beginnt Riese die Addition mit den Worten: „Addiren leret vil Zaln inn eine Summe zu bringen. Thu jm also." Sein Verfahren, wie das anderer Lehrbücher, stimmt im übrigen mit dem unsrigen überein. Kommt nach der Rechnung die Probe richtig heraus, „so hastu jm recht gethan" (Bene actum est, bei Peurbach). „Subtrahirn, sagt R. ferner, leret wie du ein zal von der andern nemen sollt. Thu jm also, setz oben die zal davon du nemen wilt, vnd die du abnemen wilt, gleich darunter, wie im summiren, Darnach mach ein Linien darunder vnd heb zuforderst an, wie im Addiren. Nim die erste, der underften zal, von der ersten Figur, der obersten zal, was dann bleibet setz unden.... Magstu aber die under Figur, von der öbern nit nemen, so nim sie von zehen, zum bleibenden gib die ober, vnnd setze gleich under die Linien was kommet, darnach addir eins der nehsten undern Figuren gegen der linken Hand, vnd subtrahir fort biß zum ende, wie hie volget." Man bemerkt hier eine kleine, aber für die Anfänger sehr zweckmäßige Modification des schon früher angegebenen Verfahrens, im Fall ein Summand des Subtrahenden größer ist, als der entsprechende des Minuenden. Statt nämlich zu dem letzteren 10 zu addiren und dann zu subtrahiren, wird der Subtrahend immer nur von 10 abgezogen und der Rest zum Minuenden addirt. Hat man z. B. die Subtraction 75—28, so nimmt man sogleich 8 von 10 weg und addirt 5, giebt 7, und dann hat man noch 3 von 7 zu nehmen. Der Anfänger subtrahirt aber leichter 8 von 10, als von 15. Ramus fängt die Subtraction links an und setzt den Rest über den Minuenden. Meistens aber hat sie die jetzige Form. Das **Multipliciren** wird von Tartaglia am gründlichsten behandelt. Er definirt es als den Act, aus 2 gegebenen Zahlen eine dritte zu finden, welche die eine davon so oft enthält, als die andere die Einheit. Auch giebt er den Unterschied zwischen multiplicare und ducere an, die in lat. Rechenbüchern gewöhnlich gleichbedeutend genommen werden. Das erstere gebrauche man, wenn eine unbenannte (astratto da ogni materia sensibile) oder eine benannte durch eine unbenannte, das zweite aber, wenn Linien durch Linien, Flächen durch Linien *c*. multiplicirt werden. Die meisten älteren arithmetischen Schriftsteller tragen nicht das mindeste Bedenken, benannte Zahlen mit benannten zu multipliciren; Stifel spricht sich dagegen aus; T. aber sagt, diese Ansicht erleide vielfache Einsprachen, die er an einem andern Ort geltend machen wolle; wir haben aber in seiner großen Arithmetik nichts weiter darüber gefunden. Linien mit Linien zu multipliciren, muß er nach dem Obigen für zuläßig gehalten haben. Es wäre interessant, zu sehen, wie er diese Ausnahme rechtfertigt. T. führt außer unserem Ansatz noch 6 Arten der Multiplication an, die wir früher schon bei den Indern und Arabern gefunden haben. Schließlich bemerkt er, er könnte noch viele andere Weisen des Multiplicirens angeben, wie per Rumbo, per Triangolo, per Coppa over per Calice, per Diamante; aber er unterlasse es, weil sie praktisch wenig Nutzen haben und mehr dazu erfunden zu sein scheinen, per mostrar un piu sapere che per alcuna utilità. Unser jetziger Ansatz ist der allgemein übliche, obschon Tzwivel noch von links nach rechts multiplicirt und das Product oben hinschreibt. T. sucht auch zu erklären, warum das Dupliren von den Alten als besondere Species behandelt worden sei. Zwei, sagt er, sei die kleinste Zahl, indem 1 nicht als solche, sondern vielmehr als Mutter aller Zahlen betrachtet worden sei. Wie man nun in andern Gebieten den Anfang einer Sache

nicht in die Definition derselben aufnehme, z. B. den Punct nicht in die Definition der Linie, so habe man auch 2, den Anfang der Zahlen, nicht mit diesen, sondern abgesondert davon, behandelt. Nun ist zwar das Verhältnis des Punctes zur Linie ein ganz anderes, als das von 2 zu den übrigen Zahlen; aber diese scholastische Betrachtungsweise mag doch dazu beigetragen haben, das Multipliciren und Dividiren mit 2 als besondere Species aufzufassen.

Die Division erscheint immer noch als die schwierigste Operation; am gründlichsten und ausführlichsten haben wir sie bei Tartaglia und Clavius behandelt gefunden. Nach seiner Gewohnheit giebt T. zuerst die Definition und die verschiedenen Namen der Operation: Partire, dividere, misurare, numerare. Partire, dividere sei nichts anders, als eine Zahl in 2 oder mehrere gleiche Theile theilen; misurare, numerare aber sei der Act, zu finden, wie oft eine Zahl in eine andere gehe oder darin enthalten sei; die Resultate seien zwar gleich, aber doch sei es etwas ganz anderes, wenn jemand sage: Theile 12 in 2 gleiche Theile, oder aber suche, wie oft 2 in 12 enthalten ist. Im ersten Fall ist $12 = 6 + 6$, im zweiten aber $2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2$; auf dieser doppelten Auffassung beruht das Verständnis der Division, weshalb auch alle neueren Rechenbücher sie festhalten. 12 fl. : 2 hat nur einen Sinn nach der ersten, und 12 fl. : 2 fl. nur nach der 2. Erklärung. T. unterscheidet verschiedene Arten der Division. 1) Das Dividiren im Kopf (partire di testa over discorso, mündlich, ꝛc.), worunter er aber nur solche Rechnungen versteht, bei denen man alle Nebenoperationen im Kopf vollzieht; es sind Divisionen mit ein- und zweiziffrigen Divisoren; 8700 : 9 stellt er so dar: $9 \,\|\, \frac{8700}{966}$; Rest 6; der Divisor soll eigentlich auch nicht geschrieben werden. Da T. Productentabellen aus ein- und zweiziffrigen Zahlen einüben läßt, so kann er solche Divisionen auch mit Divisoren machen lassen, die aus 2 Ziffern bestehen, z. B. $24 \,\|\, \frac{23675}{986}$ Rest 11. Man wisse, sagte er, daß $24 \,.\, 9 = 216$, also gehe 24 in 236 neun mal ꝛc. Die 2. Art werde in Venedig il partire per batello over galea genannt, dies ist das Ueberſichdividiren; T. erklärt diese Benennung, indem er bemerkt, man lasse die Schüler, wenn sie das Dividiren gut verstehen, zum Spaß (per Spasso) eine Rechnung ausführen, die das Bild einer Galeere darstelle. Er führt selbst ein solches Beispiel aus, durch das der Name per batello vollkommen gerechtfertigt wird. Die 3. Art zu dividiren wird a danda genannt; Clavius nennt sie per Dandam; der Name wird nicht erklärt und scheint schon längst gebräuchlich gewesen zu sein, denn T. sagt: Il terzo modo di partire da nostri antichi pratici è detto a danda. Dies ist das Untersichdividiren, das wir schon bei den Arabern gefunden haben; es weicht nur in der unbedeutenden Aeußerlichkeit von unserer Anordnung ab, daß unter dem Dividenden eine wagrechte Linie gezogen und der Theil desselben, in welchen zuerst dividirt wird, noch einmal darunter geschrieben ist. Die 4. Divisionsform nennt T. per Repiego, von der er sagt, sie sei molto gentile e bello a chi lo sa usare; sie ist das Seitenstück zu der Multiplication per Repiego und besteht darin, daß man mit den Factoren des Divisors, wenn er sich in solche, und zwar in kleinere, zerlegen läßt, also statt mit 12 mit 3 und 4 dividirt. Die allgemein übliche Form der Division war aber das Ueberſichdividiren, wie es oben bei Peurbach dargestellt worden. Einzelne Abänderungen werden da und dort gemacht; schon Planudes setzt den Divisor nur einmal; Scheubel, Tartaglia u. a. machen den gleichen Vorschlag; der letztere bemerkt noch, man könne die Reste, wenn der Raum es fordere, unten hinschreiben und den Divisor links vom Dividenden; auch könne man die einzelnen Multiplicationen von rechts nach links ausführen, was Clavius als Vereinfachung vorschlägt, weil man dann weniger Ziffern in den Resten bekomme; aber allgemein kamen diese Modificationen nicht in Anwendung. Um dem Hauptübelstand beim Ueberſichdividiren, der Verwirrung, die leicht eintreten konnte, wenn man den

Quotienten falsch genommen, oder sonst einen Fehler im Multipliciren oder Subtrahiren gemacht hatte, vorzubeugen, macht Clavius verschiedene Vorschläge, woraus aber ein anderer Nachtheil entspringt, daß nämlich die Division „in nimis magnam molem excrescit.“ Deshalb räth er, die einzelnen Rechnungen besonders auszuführen, und dividirt z. B. 2596860019 : 38748 so:

1. Operation.	2. Oper.	3. Oper.	4. Oper.	5. Oper.
259686 (6	271890 (7	7440 (0	74401 (1	356539 (9
232488	271236		38748	348732
27189	744		35653	7802

Gesammtquotient: 67019, Rest: 7802. Hätte er diese Rechnungen unter einander gesetzt, so würde er auf unser einfacheres Untersichdividiren gekommen sein. Er bemerkt selbst, daß sein Verfahren länger sei, als das gewöhnliche, weshalb er dann auch wieder auf dieses zurückkommt, aber, um vor Misgriffen in der Wahl des Quotienten zu bewahren, den Vorschlag macht, den wir auch in einem englischen Rechenbuch von Humfrey Baker, Londoner, 1584, fanden, man solle vor jeder Division die Producte des Divisors in die Zahlen 1 bis 9 unter einander hinschreiben; dann werde man schnell und sicher erkennen, wie oft der Divisor in dem jedesmaligen Dividenden enthalten sei, und so die Verwirrung, welche Correcturen nach sich ziehen, vermeiden. Solche kleine Productentabellen hieß man später Rechenknechte. An Kürze gewann die Division dadurch nichts. Darum entscheidet sich auch Clavius schließlich für die italienische Form per Dandam. Er giebt ihr aber eine andere Gestalt als Tartaglia und zeigt sie an dem Beispiel 1904639 : 2978; die Rechnung nimmt sich so aus:

Divis. 2978.

1904639 (636 $\frac{1697}{2978}$	
···	
1178 . .	17868
2849 .	8934
1697	26802

Bei dieser Anordnung nimmt die Division weniger Raum ein, als bei der unsrigen; aber da die abzuziehenden Producte nicht unter dem Dividenden stehen, so ist die Subtraction unbequem. Würde man die Producte nach ihrem Stellenwerth untereinander schreiben und nach rechts hinausrücken, wie es bei ältern Multiplicationsformen auch geschieht, so hätte man den Vortheil, sogleich die Probe der Division machen zu können, ohne erst den Divisor und Quotienten noch einmal zu multipliciren. Jedenfalls ist dieses Verfahren viel einfacher, als das Uebersichdividiren.

Die Proben werden in allen Lehrbüchern sorgfältig gemacht. Zu den bekannten kommt mehrfach noch die Siebenerprobe; in der Arithmetik von George Poncet ist sogar die preuve par cinq angeführt; man könnte eben so gut eine Zweier-, Dreier-Probe ꝛc. machen, da schließlich alle auf dem Satz beruhen: Zwei Zahlen sind einander gleich, wenn sie, mit gleichem dividirt, gleiches geben, also auch gleiche Reste übrig lassen; daß man die Neunerprobe voranstellte, kommt nur daher, daß man die Reste, welche dabei als maßgebend angesehen werden, einfach dadurch bekommt, daß man bloß die Quersummen der zu prüfenden Zahlen dividiren oder den Neuner daraus wegwerfen darf.

Die verschiedenen Species finden wir auf benannte Zahlen angewendet in einem besondern Abschnitt zuerst bei Stifel, De numeris vulgariter denominatis; Hegelin, der deutsche Schulmeister aus Ulm, behandelt die Species nur in benannten Zahlen; Tartaglia widmet ihnen einen besondern Abschnitt, gleich nach den unbenannten; Baker verbindet sie theilweise mit diesen.

Die Bruchlehre kommt in der Regel nicht unmittelbar nach den Species in ganzen Zahlen, sondern meistens erst nach der Regel de tri und andern Rechnungsarten, wahrscheinlich weil, wie Ramus sagt, ihre numeratio difficilior est quam integrorum. Ad. Riese behandelt sie nach Art der Inder, wie im Fluge, in wenigen Sätzen. „Die öberste zal einer gebrochenen heyst der zeler, vnd die vnderste der nenner, wie hie $^{1}/_{2}$.

Addirn in Gebrochnen. Haben die Brüche gleiche nenner, so summir die zeler, vnnd schreib einen Nenner darunder, Wo nit, so multiplicir creutzweiß, addir zusammen, vnd setze under dasselbige die nenner gemultiplicirt wie hie. Sind mehr dann zwen Brüch zu addiren mit ungleichen nennern, so addir einen nach dem andern creutzweiß." Beim Dupliren heißt es: „Duplir den zeler, oder medir den nenner. Item zwirnt (verdoppelt) $^{3}/_{5}$ macht $^{6}/_{5}$. Multipliciren in gebrochen, die zeler multiplicirt mit einander, und auch die nenner, so hastu es gemacht. Wiltu gantze mit gebrochenen multipliciren, so brich die gantzen mit undersetzung 1, Alsdann multiplicir die oberen mit einander, vnd auch die undern. Item 24 mit $^{3}/_{7}$ setz $^{24}/_{1}$ mit $^{3}/_{7}$. Machs fort wie oben, kommen $10^{2}/_{7}$ teyl. Willtu aber multipliciren gantze, mit gantzen und gebrochenen, odder gantze und gebrochne, mit gantzen und gebrochenen, so resolvire vorhin die gantzen in theyl, und machs darnach wie oben: darbei merck auch, so die ober zal, das ist der zeler, größer dann der nenner ist, das du sie inn gantze mit dem nenner bringest durchs dividiren." Die Regel für die Division der Brüche heißt: „Haben die Brüche gleiche nenner, so teyl einen zeler in den andern, Wo aber nit, so multiplicir im creutz, setz oben was geteylt würt, vnd das da teylet, setzt unden, wie hie." Zuletzt ist noch das Theil von Theilen zu suchen, was in allen alten Rechenbüchern gewöhnlich besonders vorgetragen wird, wahrscheinlich deshalb, weil in der Fassung der Aufgabe z. B. $^{3}/_{4}$ von $^{5}/_{6}$ von $^{7}/_{8}$ ꝛc. die Operation des Multiplicirens nicht entschieden angedeutet ist. Auch Stifel, Scheubel u. a. haben ein besonderes Capitel daraus gemacht: De Algorithmo Minutiarum ex aliis minutiis. St. giebt die Aufgabe tres quartæ, duarum tertiarum, unius septimae und stellt sie so dar: $\begin{array}{cc} ^{3}/_{4} & ^{2}/_{3} \\ ^{2}/_{3}, & ^{1}/_{7} \\ ^{1}/_{7} & ^{3}/_{4} \end{array}$ u. s. f., wir schreiben einfach $^{1}/_{7} \,.\, ^{2}/_{3} \,.\, ^{3}/_{4}$ ꝛc. und multipliciren wie sonst. Damit wurde dann wieder die Addition, Subtraction ꝛc. verbunden, indem man z. B. das Product aus den gegebenen Brüchen zum letzten oder irgend einem andern addirte oder davon subtrahirte u. s. f. Anders als bei Riese nimmt sich die Bruchlehre bei Stifel, Scheubel u. a. aus, welche sie auf die Lehre von den Verhältnissen nach Euklidischer Darstellung gründeten. Am ausführlichsten und gründlichsten haben wir sie bei Clavius gefunden, der immer bestrebt ist, dem Schüler alles verständlich und klar zu machen; seine Einleitung in die Bruchlehre läßt in Beziehung auf verständige Anordnung, Klarheit und Vollständigkeit kaum etwas zu wünschen übrig, wie man schon an den Fragen und Sätzen sieht, die er darin der Reihe nach beantwortet und beweist: Was ist ein Bruch? Was versteht man unter Nenner und Zähler? Wie wird ein Bruch geschrieben und gelesen? Wie entstehen Brüche? Wie wird der Werth eines Bruchs vermehrt oder vermindert? Brüche sind gleich, deren Zähler und Nenner gleiches Verhältnis haben. Brüche bleiben dem Werth nach unverändert, wenn Zähler und Nenner durch dieselbe Zahl multiplicirt und dividirt werden ꝛc. Man darf sich daher kein zu großes Bild von dem Rechenmechanismus jener Zeit machen. Verständigen und gebildeten Männern konnte er nicht genügen; man sieht dies oft an kleinen Zügen. So bemerkt Stifel bei der Bruchaddition, die Nenner der Brüche haben große Aehnlichkeit mit der sachlichen Benennung der Zahlen. Wie 3 Groschen und 4 Gr. 7 Gr. seien, so betragen $^{3}/_{10}$ und $^{4}/_{10}$ ebenfalls $^{7}/_{10}$, so daß man nur die Zähler und nicht die Namen addire; 3 Gr. und 4 Pf. seien aber weder 7 Gr. noch 7 Pf.; um sie zu addiren, müße man sie erst gleichnamig machen, und gerade so müße man auch mit ungleichbenannten Brüchen verfahren, wenn man sie addiren oder subtrahiren wolle. So erklären auch verschiedene Schriftsteller, warum bei der Multiplication echter Brüche das Product kleiner sei, als ein Factor, bei ihrer Division aber der Quotient größer werden müße als der Dividend. Tartaglia bemerkt bei dieser Gelegenheit, es sei absurd zu sagen, man solle z. B. 4 theilen durch $^{3}/_{4}$; man müße hier fragen, wie oft $^{3}/_{4}$ in 4 enthalten sei. Die Form der Bruchrechnungen ist meistens sehr unbeholfen und un-

verständlich, hauptsächlich deswegen, weil es in der gemeinen Rechenkunst noch an abkürzenden Operationszeichen fehlt; $\frac{2}{3} + \frac{3}{4} = \frac{8}{12} + \frac{9}{12} = \frac{17}{12}$ ist bei St. so dargestellt: $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4}$ macht $\frac{8}{12}$ und $\frac{9}{12}$, addirt $\frac{17}{12}$ und subtrahirt $\frac{1}{12}$; das schräge Kreuz bedeutet nur, daß übers Kreuz multiplicirt werden soll, woraus wahrscheinlich seine spätere Function als allgemeines Zeichen der Multiplication entstanden ist. T. löst dieselbe Aufgabe so: $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4} \begin{smallmatrix} -\ 9 \\ -\ 8 \end{smallmatrix}$

$$\text{machen } \frac{17}{12}$$

Hat man mehr als 2 Brüche mit ungleichen Nennern zu addiren, „so addire einen nach dem andern creutzweiß“ sagt Riese. T. löst die Aufgabe: $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{4}$ bis $\frac{1}{10}$ so:

$$\begin{array}{ll} 1/2 & \\ 1/3 & -\ 6 \\ 1/4 & -\ 12 \\ 1/5 & -\ 60 \\ \vdots & \quad \vdots \end{array}$$

Er sucht also zu je 2 Brüchen den gemeinschaftlichen Nenner, bis zu dem letzten. Vom Hauptnenner nimmt er dann der Reihe nach $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$ rc. und bekommt so eine weitere Reihe, die Zähler der neuen Brüche.

Baker hat für die Addition $12\frac{4}{5} + 20\frac{5}{6}$ folgendes Schema:

$$\begin{array}{l} 12\,4/5 \\ 20\,5/6 \\ \quad 1 \\ \hline 33\,19/30 \end{array} \qquad \begin{array}{ccc} & 49 & \\ \frac{24}{\frac{4}{5}} & \times & \frac{25}{\frac{5}{6}} \\ & 30 & \end{array} \qquad \begin{array}{c} 1 \\ 49 \\ 30\!\!\!/ \end{array} \quad (1\,19/30$$

Weniger klar als diese Addition ist beim ersten Anblick die Ausführung der Subtraction $20\frac{1}{2} - 9\frac{1}{4}$. Die Form ist diese:

$$\begin{array}{c|c|} 37 & 41 \\ \hline 9\,1/4 & 20\,1/2 \end{array} \quad \begin{array}{ccc} & 74 & \\ \frac{37}{4} & \overset{90}{\times} & \frac{41}{2} \\ & 8 & \end{array} \quad \begin{array}{c} 164 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 164 \\ 74 \\ \hline 90 \end{array} \quad \begin{array}{c} 1\!\!\!/2 \\ 9\!\!\!/0\!\!\!/ \\ 88 \end{array} \quad (11\,1/4.$$

Scheubel stellt die Subtraction $\frac{7}{9} - \frac{3}{7}$ so dar: $\dfrac{\frac{27}{3/7} \text{ de } \frac{49}{7/9}}{63}$ ma(nent): $\frac{22}{63}$.

Die Multiplication wird entweder durch Worte oder gar nicht angedeutet. Tartaglia berechnet $2\frac{2}{3} \cdot 3\frac{1}{4} \cdot 7\frac{3}{5}$ auf diese Art: $2\frac{2}{3}$ fia. $3\frac{1}{4}$ fia. $7\frac{3}{5}$

$$\text{redutti: } \frac{8}{3} - - \frac{13}{4} - - \frac{38}{5} \qquad \begin{array}{r|} 05 \\ 35 \\ 3952 \\ 600 \\ 6 \end{array}$$

farà $65\frac{52}{60}$ schissa per 4 farà $\frac{13}{15}$; Baker führt $\frac{4}{5} \cdot 18$ in folgender Form aus:

$$\begin{array}{c} 72 \\ \frac{4}{5}\ \ \frac{18}{1} \\ \hline 5 \end{array} \qquad \begin{array}{c} 2 \\ 72 \\ 55 \end{array} \quad (14\,2/5.$$

Bei der Division ist es ebenso. Scheubel schreibt $\frac{5}{9}$ per $\frac{2}{3}$, exe. $\frac{4}{5}$ vel $1\frac{1}{5}$.

T. dividirt $9\frac{3}{4} : \frac{2}{3}$ so: $\frac{2}{3} \times \frac{39}{4} \begin{array}{r|} 35 \\ -\ 117 \\ -\ 88 \end{array}$ $14\frac{5}{8}$.

Baker aber $\frac{35}{6} : 20$ in dieser Weise: $\begin{array}{ccc} & 120 & \\ \frac{35}{6} & \times & \frac{20}{1} \\ & 35 & \end{array}$

Einige Schriftsteller, wie z. B. Scheubel, bringen die Bruchlehre, nachdem sie die Ganzen durch alle Species mit Wurzelausziehen, Proportionen und Progressionen durchgemacht haben, und führen sie durch die nämlichen Operationen hindurch; andere, wie Tartaglia und Clavius fassen sich kürzer und wenden nur die gewöhnlichen Species auf sie an. Die Regeln über die Theilbarkeit der Zahlen bringt Stifel erst nach den Brüchen, aber in derselben Form, wie man sie jetzt noch in den Schulen lernt. Der Elfer allein kommt nicht vor; dagegen giebt er für den Siebener folgende Regel: Septenarius quemlibet numerum componit et numerat qui colligitur ex tribus, sex, novem aut duo-

decim terminis, proportionis duplae, quadruplae aut sedecuplae. Er führt kein Beispiel an, scheint aber Zahlen im Sinn zu haben, welche die Summe von 3, 6, 9, 12 Gliedern geometrischer Progressionen sind, deren Exponent 2, 4, 16 ist; wie $14 = 2 + 4 + 8$; $21 = 3 + 6 + 12$; $42 = 6 + 12 + 24$; $63 = 1 + 2 + 4 + 8 + 16 + 32$; oder: $1365 = 1 + 4 + 16 + 64 + 256 + 1024$; $273 = 1 + 16 + 256$. Aber wozu nützt diese Regel, so hübsch sie an sich aussieht? Denn wie soll man sogleich wissen, daß $1365 = 1 + 4 + 16 + 64 + 256 + 1024$ ist?

Verhältnisse (proportiones) und Proportionen (proportionalitates) werden in den wissenschaftlich gehaltenen Lehrbüchern nach Euklid sehr ausführlich behandelt. Man hatte für jedes Verhältnis einen besondern Namen, und ihre unerschöpfliche Menge ist um so abstoßender, als man keinen Nutzen davon einsieht, indem die Verhältnisse sich durch sich selbst vollkommen genau bezeichnen. Da hat es nicht nur eine proportio aequalitatis (7 : 7) und inaequalitatis (7 : 8, 8 : 7), sondern auch proport. majoris inaequalitatis (8 : 6) und minoris inaequalitatis (6 : 8); die erstere war wieder proport. multiplex und zwar dupla (4 : 2), tripla (9 : 3) ꝛc.; ferner proport. superparticularis und zwar: superp. sesquialtera ($3 : 2 = 1^1/_2$), sesquitertia (4 : 3), sesquiquarta (5 : 4) ꝛc., oder proport. superpartiens, mit einer Reihe von Unterarten. Diese ganze ermüdende Nomenclatur, wie der Algorithmus proportionum und die proportionalitas, gehören indessen, ein paar Hauptsätze ausgenommen, nicht mehr zur elementaren Rechenkunst, weshalb sie hier nicht näher besprochen werden.

Fragen wir, wie die gewöhnlichen Aufgaben des praktischen Lebens gelöst wurden, so begegnen wir vor allem der uralten Regel de tri, die oft noch ebenso kurz behandelt und angesetzt wird, wie bei den Indern. Ad. Riese sagt darüber: „Regula de tri ist eine Regel von dreien Dingen, setz hinden das du wissen wilt, würdt die Frag geheißen, das jhm under den andern zweyen am namen gleich ist, setz forn, vnd das ein ander Ding bedeut in mitten, darnach multiplicir das hinden vnd mitten steht durcheinander. Das darauß kompt theyle ab mit dem fordern, so hastu wie thewer das dritt kompt, vnd dasselbige ist an namen gleich dem mitteln, als hie in volgendem Exempel. Item 32 eln tuchs für 28 fl., wie kommen 6 eln? Facit 5 fl. 5 Gr. 3 Pf., setz also: $\begin{matrix}\text{Eln} & \text{fl.} & \text{eln}\\ 32 & 28 & 6.\end{matrix}$ Die Probe bestimmt R. so: Verker die regel also, das hinden gestanden ist, setz forn, das Facit mitten, vnd das forn gestanden ist hinden. Machs als dann nach gesagter regel, so muß widder kommen, das vorhin mitten gestanden ist." Wissenschaftliche Lehrbücher führen die Regel auf die Proportionen zurück; so sagt Stifel: Ex multiplicatione duorum mediorum inter se, et divisione producti per primum, necesse est produci quartam. Et haec est regula, quam De Tri vocant. Man nannte sie auch Regula mercatorum, weil ihre Anwendung den Kaufleuten am meisten zusage; ferner regula aurea, ob immensam utilitatem; aber, sagt Scheubel, wir heißen sie proportionum regulam, weil von den 3 gegebenen nach der Ordnung aufgestellten Zahlen die erste zur zweiten, wie die dritte zu der unbekannten vierten sich verhält. Am gründlichsten stellt Clavius die Regel de tri dar. Er widmet einen besonderen Abschnitt schwierigeren Fällen, die bei ihrer Anwendung vorkommen, wie z. B. wenn ein Glied verschieden benannte Größen oder Brüche enthält; auch ermangelt er nicht, auf die Abkürzungen aufmerksam zu machen, die durch Division eines innern und äußern Gliedes erzielt werden können. Auch die Regula trium eversa (inversa) wird klar entwickelt an der Aufgabe: Pannus 9 ulnarum, cujus latitudo est 3 palmorum, emitur a quodam, ut sibi tunica conficiatur. Quot ergo ulnae alterius panni, cuius latitudo est 2 palmorum, requiruntur ad eandem tunicam conficiendam? Andere setzen nun sofort an: $\begin{matrix}\text{Breite} & \text{Länge} & \text{Breite}\\ 3 & 9 & 2,\end{matrix}$ lassen die 2 ersten Glieder multipliciren und mit dem dritten dividiren. Clavius aber giebt eine nähere Erläuterung: Je schmäler das zweite Tuch ist, desto mehr Ellen muß es haben; es

muß sich daher die dritte zur ersten, wie die 2. zur 4. verhalten; man hat also den gewöhnlichen Ansatz $\frac{\text{Breite}}{2}\ \frac{\text{Länge}}{3}\ \frac{\text{Breite}}{9}$ und es ist $\frac{3 \, . \, 9}{2} = 13^1/_2$ die gesuchte Länge. Die zusammengesetzte Regel de tri wird ebenso verständig von ihm behandelt, indem die hieher gehörigen Aufgaben theils durch wiederholte Anwendung der einfachen Regel de tri, theils durch Umwandlung der zusammengesetzten Verhältnisse in einfache aufgelöst werden. Ad. Riese löst die Aufgabe aus der Kettenregel: „7 ℔ von Padua thun 5 ℔ zu Venedig, und 10 von Venedig thun 6 zu Nürnberg und 100 von Nürnberg thun 73 zu Cöln, wie viel thun 1000 ℔ von Padua zu Cöln? Facit 312 ℔ und sechs siben teyl, folgendermaßen auf. Setz also:

7 Padua	5 Venedig	
10 Venedig	6 Nurnberg	1000 Padua.
100 Nurnberg	73 Cöln	

Multiplicir die vordern mit einander, desgleichen auch die mitteln, steht: 7000 2190 1000. Nun verfährt man weiter nach der Regel de tri. Vergleicht man diese Auflösung mit der ganzen Behandlungsweise des Clavius, so wird man in Beziehung auf Klarheit und Gründlichkeit einen bedeutenden Fortschritt von der Mitte des 16. Jahrh. bis zum Ende desselben nicht verkennen. Die Regula societatis hat keine besondere Form; die hierher gehörigen Rechnungen werden mittelst der Regel de tri aufgelöst. Für die Mischungsrechnungen aber hatte man einen eigenen Ansatz, der sich im wesentlichen bis auf unsere Zeit erhalten hat. Riese stellt die Aufgabe: Item einer hat gekörnt Silber, helt 1 mark 9 lot, wills haben zu 11 loten, wie vil sol er fein Silber einer mark zusezen? thu jm und setz wie hie steht

$$\begin{matrix} & 5 & 2 \\ & 9 & 16 \\ 11 & & \end{matrix}$$

Zum ersten, wie vil das silber hellt, darnach gleich wie vil das hellt, dem man zusetzen wil, und zum dritten setz gleich darunder wie man es haben wil, wie hie steht. Darnach nim das kleyner vom mittelsten, als 9 von 11, bleiben 2, die schreib über 16, und nim alsdann 11 von 16, bleiben 5, die setz über 9 und machs fort nach der Regel de tri, sprich: 5 lot bedürffen 2 lot fein, wie vil bedarff ein mark? Facit 6 lot, ein quint, 2 Pfennig gewicht und vier fünfftel eines hellers gewicht.“ Stifel stellt die Differenzen unten hin:

$$\begin{matrix} 9 & & 16 \\ & 11 & \\ 5 & & 2 \end{matrix}$$

Diese Form hat dem Ansatz den Namen Winkelrechnung gegeben; spätere Lehrbücher bilden auch wirklich die Winkel, indem sie von der mittlern Zahl 11 aus je 2 gerade Linien an die rechts und links davon über einander stehenden Zahlen ziehen. Clavius schreibt den Ansatz wieder etwas anders:

$$\begin{array}{rr|l} & 16 & 2 \\ 11 & & \\ & 9 & 5 \\ \hline & & 7 \end{array}$$

Im übrigen ist die Auflösung selbst ziemlich gleich in den verschiedenen Rechenbüchern. Nachdem der Ansatz wie oben angeschrieben, fährt St. fort: Et reliqua perficiuntur per regulam de tri, eo modo quo societates et divisiones pecuniarum inter socios: scilicet ex aggregatione differentiarum fit divisor communis, et ex ipsis differentiis separatim positis fiunt termini secundi, seu multiplicantes etc. Sicut hic vides

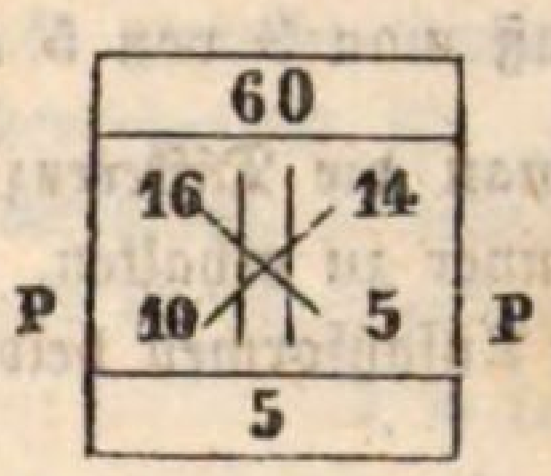
$$\begin{matrix} & 5 & & \\ 7 & & 1 & {}^5/_7 \\ & 2 & & {}^2/_7 \end{matrix}$$

Der letztere Satz stellt die 2 Proportionen dar: $7 : 5 = 1 : x$, und $7 : 2 = 1 : x$. Eine eigentliche Erklärung findet sich weder bei St., noch bei sonstigen Autoren.

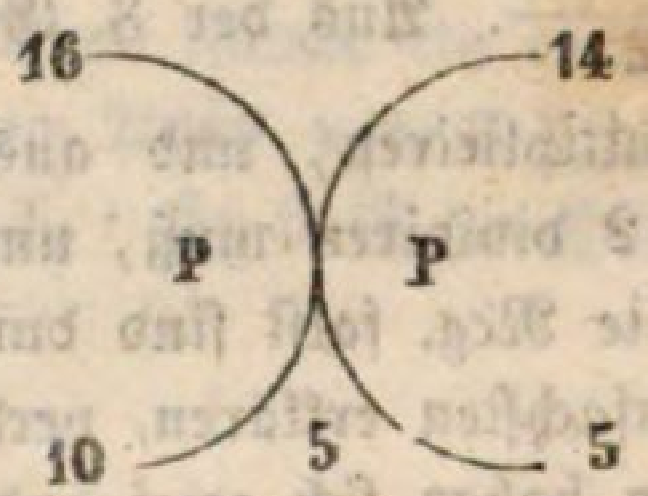
Eine andere, schon bei den Indern besprochene Auflösungsmethode gewißer Arten von Aufgaben ist die Regula falsi. Während dort nur eine falsche Annahme gemacht wurde, scheinen im 16. Jahrh. gewöhnlich 2 angenommen worden zu sein. Ad. Riese stellt, übereinstimmend mit Stifel, die Regel so dar: „Die Regula falsi oder Position würt gesetzt von zweyen falschen zalen, welche der uffgab nach mit fleyß examinirt

sollen werden in maßen das fragstück begeren ist; sagen sie der warheyt zu vil, so bezeychene sie mit dem zeichen + plus; wo aber zu wenig, so beschreib sie mit dem zeychen ÷ minus genanndt. Alsdann nim ein lügen von der andern, was da bleibt, behalt für deinen teyler, multiplicir darnach im creutz ein falsch zal, mit der andern lügen, nim eins vom andern, und das da bleibet teyl ab mit fürgemachtem teyler, so kompt eine Berichtigung der Frag; Leuget aber ein falsche zal zu vil, vnnd die ander zu wenig, so addir zusamen die zwo lügen, was da kommet, ist dein teyler, darnach multiplicir im creutz, addir zusammen und teyle ab, so geschicht auflösung der Frage, als volgende Exempel gründtlich erleutern werden. Item einer spricht, Gott grüß euch Gesellen all 30, Antwort einer, wenn unser noch so vil, vnnd halb so vil weren, so weren unser 30. Die Frag wie vil gewesen? Machs also, nim für dich ein zal, die in halb geteylt mach werden, als 16, Examinir die, sprich, 16 aber 16 und halb 16, als 8, macht in einer Summ 40, sollten 30 sein, leuget zu vil 10. Setz derhalben jr sind 14 gewesen, sprich 14, aber 14 und 7 macht zusamen 35, leuget zu vil 5, und steht also: 16 plus 10 5.
14 plus 5

Nun 5 von 10, bleibenn 5 der teyler, darnach multiplicir im creutz, nim eins vom andern und teyle ab, so kommen 12, so vil seins der gesellen gewesen." Stifel würde dieselbe Aufgabe so ansetzen:



und Clavius



Haben beide Differenzen gleiche Vorzeichen, so werden sie von einander abgezogen; mit dem Rest dividirt man in die Differenz der durch kreuzweise Multiplication entstandenen Producte. Ist aber die eine Differenz positiv, die andere negativ, so werden sie, ohne Rücksicht auf die Vorzeichen, addirt und mit ihrer Summe wird in die Summe der auf die vorhin angegebene Weise entstandenen Producte dividirt. Die Quotienten sind in beiden Fällen die gesuchten Zahlen.

Eine weitere Auflösungsform für gewiße Aufgaben giebt die Regula Cöcis, die auch Regula Potatorum oder Virginum genannt wird. Nach Klügels mathem. Wörterbuch ist Cöcis auf coecus, blind, zurückzuführen, so daß die Regula Cöcis eigentlich eine Regel für Blinde wäre, weil ihr Erfinder sie gleichsam blind herumtastend gefunden habe. Dasselbe könnte man aber mit gleichem Rechte auch von der Regula falsi sagen; übrigens muß bei dem Herumtasten der Erfinder die Augen wohl offen gehabt haben, sonst hätte er die Regel nicht gefunden, weshalb die Ableitung von coecus doch nicht recht paßt; andere führen ihren Namen auf ein unbekanntes Wort Zekis zurück, womit natürlich nichts erklärt ist. Geht man aber von Zekis aus, so könnte man an das Wort Zeche denken, was ursprünglich das zu gemeinschaftlichem Weintrinken zusammengelegte Geld bezeichnet (s. Weigand, Wörterbuch); daraus ließe sich denn auch der Name Regula potatorum leicht erklären; warum sie aber auch Regula Virginum genannt wird, wissen wir nicht anzugeben; sie war doch gewiß nicht ursprünglich bloß für Jungfrauen bestimmt. Ad. Riese stellt die Regel so dar: „Regula Cecis oder Virginum, die weil vil und mancherley red sich begeben under den Leyen, und unverstendigen der rechnung (Er scheint also bei Cöcis auch an Blinde zu denken). Als wenn Menner, Frawen und Jungfrawen in einer Zech versamlet eine anzal geldes vertrinken, und nit zugleich bezalen. Solches zu machen, soltu mit Fleiß diese hübsche regel merken, welche Cecis genent würt. Thu sie also, schreibe für dich gen der lincken Hand die anzal der Personen, gegen der rechten wie vil sie vertruncken, und in die

mitte, wie vil ein iegliche Person, ieglichen Geschlechts in sonderheit gibt. Darnach mach das gelt dem wenigsten überal gleich, alsdan multiplicire das kleynst an der Bezalung mit den personen, und nim von dem das sie vertruncken haben, was da bleibt ist die zal, welche geteylt sol werden, Und sonderlichen solstu wissen, das allemal ein theyler weniger ist denn geschlecht vorhanden, die selbige mach also. Nim das geringste an bezalung von der andern, so kommt sie dir. Ist ein teyler vorhanden, so theyle ab, werden die meysten person dem gelte nach an der bezalung, die nim hinweg von den personen, so hastu die wenigsten der bezalung." Riese zeigt das Verfahren an folgendem Beispiel. „Item 21 Männer und Frawen haben vertruncken 81 Groschen, ein Man hat geben 5 Gr., und eine Fraw 3. Nun frag ich wie vil ieglicher insonderheyt gewesen seind, sez also: 21 Pers. (Man 5 / Fraw 3) Gr. 81. Nim 3 von 5, der teyler, nun multiplicir 3 mit 21, kommen 63, die nim von 81 Gr., bleiben 18, die teyl ab mit 2, kommen 9 Männer, die nim von 21 Pers., bleiben 12, so vil seind der weiber, also der gleichen." Behandelt man die Aufgabe algebraisch, so erklärt sich die Auflösung Rieses ganz einfach. Die Zahl der Männer sei x, die der Frauen 21 — x; und man erhält nach der Aufgabe die Gleichung: 1) $5x + 3(21 - x) = 81$; 2) $5x - 3x + 3 . 21 = 81$; 3) $(5 - 3)x = 81 - 21 . 3$; 4) $x = \frac{81 - 63}{2}$. Aus der 3. Gleichung sieht man, daß man 3 von 5 abziehen, und 21 mit 3 multipliciren, und aus der vierten, daß man die Differenz zwischen 81 und 61 mit 2 dividiren muß, um die Anzahl der Männer zu erhalten. Die Regula Cecis, wie die Reg. falsi sind durch die Algebra, deren Ansatzformen beide Auflösungsarten am einfachsten erklären, verdrängt worden.

Dagegen haben sich zwei andere Auflösungsarten, denen wir im 16. Jahrhundert zum erstenmal in besonderer Darstellung begegnen, bis auf unsere Zeit erhalten, ja die eine davon, die zunächst nur wie im Keime auftritt, hat sich allmählich an die Stelle fast aller andern gesetzt, nämlich die Schlußrechnung und die welsche Praxis, welche aber eigentlich nur eine besondere Form der ersten ist. Stifel behandelt die welsche oder italienische Praxis, auch schlechtweg Praktika genannt, ausführlich. Da sie aber, wie ihr Name andeutet, aus Italien stammt, so wollen wir sie nach dem gleichzeitigen Tartaglia, bei dem wir auch die Schlußrechnung antreffen, darstellen. Unter den verschiedenen Praktiken hebt T. zuerst die natürliche Praxis, welche von Alters her die Natur (d. h. der gesunde Menschenverstand) jeden auch in den arithmetischen Regeln Unerfahrnen lehrte, die practica naturale hervor, „che insegna la natura a longo andar ad ogni huomo inesperto delle regole. Wenn 1 ℔ Seide, sagt er, 8 Lire kostet, so begreift jeder von selbst, daß 2 ℔ das Doppelte werth sind; ebenso wenn 1 Elle Kamelot 19 Soldi 9 Piccoli kosten, so betragen 35 Ellen 35mal so viel, d. h. 35mal 19 S. und 35mal 9 P. Sodann zeigt er, wie man vom Vielfachen aufs Einfache, oder von einem bestimmten Theil auf das Ganze, von diesem auf einen oder mehrere Theile, und endlich von einem Theil auf mehrere Ganze ohne oder mit beigegebenen Bruchtheilen schließend, alle Einkaufs- und Verkaufsrechnungen mit der größten Kürze (con somma brevità) ausführen könne, und giebt für jeden Fall eine Reihe von Aufgaben mit einzelnen Ausrechnungen. Z. B. Wie viel betragen 27 Ellen Tuch, zu 9 Lire, 13 Soldi, 8 Piccoli?

Ellen 27	Ellen 27	Ellen 27
zu L. 9	zu Soldi 13	zu Pic. 8
L. 243	81	betr. 216 P.
L. 17 S. 11	27	sind 18 S. 0 Pic.
S. 18	betragen 351 S.	
L. 261 S. 9.	sind 17 L. 11 S.	

Zu bemerken ist bei diesen Ansätzen, daß die Namen der Geldsorten vor die Zahlen geschrieben werden, so daß es scheint, diese jetzt noch bei den Kaufleuten bestehende Sitte sei italienischen Ursprungs.

Mit dieser natürlichen Praxis kann auch der Gebrauch der aliquoten Theile, da wo sie sich ganz einfach bestimmen lassen, verbunden werden. T. zeigt dieses Verfahren an der Aufgabe: 1 ℔ Seide koste 9 L. 18 S., wie viel 8 Unzen (12 = 1 ℔)? Die weniger lobenswerthe Sitte, bemerkt er, sei die, daß man den Preis von 1 ℔ zuerst mit 12 dividire und dann mit 8 multiplicire. Um mit aliquoten Theilen zu rechnen, könne man 1) die 8 Unzen zerlegen in 4 + 4; 4 Unzen seien aber (per ragion naturale) $\frac{1}{3}$ von 1 ℔, kosten also L. 3 S. 6; diese Summe verdoppelt giebt L. 6 S. 12; 2) oder könne 8 zerlegt werden in 6 + 2; 6 Unzen sind die Hälfte von 1 ℔, und 2 Unzen der 6. Theil, die Rechnung stellt sich also so:

1 ℔ kostet	L.	9.	S.	18.
6 Unzen k.	L.	4	S.	19
2 „ „	L.	1	S.	13
8 Unzen k.	L.	6	S.	19

Dieses Verfahren sei von den alten ungelehrten (da nostri antichi naturali) und gelehrten Rechnern (mathematici) angewendet worden; 3) könne man die 2 Unzen auch als den 3. Theil von 6 ansehen, und also L. 4 S. 19 mit 3 dividiren; 4) könne man sehen, was für ein Bruchtheil zum Ganzen fehle. 8 Unzen sind $\frac{2}{3}$ ℔, also fehlt $\frac{1}{3}$ ℔; den Werth dafür von L. 9 S. 18 abgezogen, giebt den Preis von 8 Unzen. Am bequemsten aber werden solche Rechnungen eingerichtet, wenn die Zerlegung so gemacht werde, daß der folgende Theil immer ein einfacher Bruchtheil des vorhergehenden ist. Wollte man z. B. den Preis von 9 Unzen, 1 ℔ zu L. 8 S. 13, berechnen, so würde man 9 zerlegen in 6 + 3; 6 ist die Hälfte von 12, 3 die Hälfte von 6; die Rechnung hat diese Form:

1 ℔ kostet	L.	8	S.	13.			
6 Unz. kost.	L.	4	S.	6	Piccoli	6.	
3 „ „	L.	2	„	3	„	3.	
9 Unz. kost.	L.	6	S.	9	Piccoli	9.	

Auch größere Rechnungen lassen sich auf diese Art ausführen; aber der Ansatz wird oft weitläufig, obgleich er sich durch seine Einfachheit und Verständlichkeit empfiehlt. Diese ganze pratica naturale ist offenbar nichts anders als unsere Schlußrechnung. Hätten die nachfolgenden Rechenlehrer sich ihrer bemächtigt und den angefangenen Faden weiter geführt, so wären unsere Schulen von einem Jahrhunderte langen Mechanismus verschont geblieben. — Auf die natürliche Praxis läßt T. die künstliche, die pratica artificiale folgen. Sie unterscheidet sich im Princip nicht von der vorigen; er heißt sie deshalb auch bloß aliquanto piu artificiosa, in so fern als die Anwendung der aliquoten Theile systematisch vorbereitet und consequent durchgeführt ist. T. beginnt damit, daß er die niedern Münzeinheiten als Bruchtheile der nächst höhern, also die Groschen als Theile der Ducaten, die Soldi als Theile der Lira ꝛc. darstellt, und zwar verwandelt er zuerst diejenigen, welche einen Stammbruch geben, z. B. 1 Gr. = $\frac{1}{24}$ Duc., 2 G. = $\frac{1}{12}$ D., 3 = $\frac{1}{8}$ D., 4 = $\frac{1}{6}$ D., 6 = $\frac{1}{4}$ D., 8 = $\frac{1}{3}$ D., 12 = $\frac{1}{2}$ D.; dann kommen die andern, die, wenn es angeht, in zwei oder mehrere Stammbrüche zerlegt werden; 7 Gr. = ($\frac{1}{6}$ + $\frac{1}{8}$) Duc.; 18 Gr. = ($\frac{1}{2}$ + $\frac{1}{4}$) D.; 23 Gr. = ($\frac{1}{2}$ + $\frac{1}{3}$ + $\frac{1}{8}$) D. Da man eine Zahl in verschiedenartige Snmmanden zerlegen kann, so läßt sich dieselbe Summe von niedern Münzeinheiten auf mannigfaltige Weise in Bruchtheilen einer höhern Einheit ausdrücken. Z. B. 23 = 12 + 4 + 4 + 2 + 1 = ($\frac{1}{2}$ + $\frac{1}{6}$ + $\frac{1}{6}$ + $\frac{1}{12}$ + $\frac{1}{24}$), = 8 + 8 + 4 + 2 + 1 = ($\frac{1}{3}$ + $\frac{1}{3}$ + $\frac{1}{6}$ + $\frac{1}{12}$ + $\frac{1}{24}$) Duc. ꝛc.; die Hauptkunst bei der Rechnung mit aliquoten Theilen besteht darin, jedesmal die für einen gegebenen Fall zweckmäßigste Zerlegung zu finden, und um dies sicher und schnell thun zu können, waren Vorübungen ebenso zweckmäßig als nothwendig. Auf diese läßt T. eine

lange Reihe einfacher und zusammengesetzter Aufgaben, die nach der pratica piu artificiale gelöst werden, folgen. Die erste, was kosten 128 Ellen zu 15 Soldi? wird so ausgerechnet: 15 Soldi = 10 + 5 = ½ + ¼ Lira;

Ellen 128 zu 15 Soldi	
Die Hälfte	L. 64
Das Viertel	32
Betrag	L. 96.

Stifel nennt die italienische Praxis eine inventio ingeniosa, deren vielseitige Anwendung er an einer Reihe von Beispielen zeigt; die Aufgabe, wie viel kosten 48 Ellen, wenn 1 Elle 15 Gr. (21 Gr. = 1 fl.), 10½ Pfen. (12 = 1 Gr.) kostet, löst er durch verschiedene Zerlegungen (Zerstreuungen) des Preises und der Ellen und durch Versetzung der Benennungen auf sechserlei Weise. Z. B. 15 Gr. und 10½ Pf. = (7 + 7 + 1) Gr. + (6 + 3 + 1½) Pf.; 7 Gr. = ⅓ fl.; mit 48 multiplicirt bekommt man nacheinander: 16 fl. + 16 fl. + 2 fl. 6 Gr.; da 1½ die Hälfte von 3, und 3 die Hälfte von 6, 6 Pf. aber = ½ Gr. sind, so hat man nacheinander ½ . 48 Gr. = 1 fl. 3 G.; ½ . 1 fl. 3 Gr. = 12 Gr. und ½ . 12 Gr. = 6 Gr.; schließlich müßen alle diese Producte, die man bei der Ausrechnung unter einander setzt, addirt werden; oder zerlegt man in (8 + 4 + 2 + 1) Gr. + (6 + 3 + 1½) Pf. und in (42 + 6) Ellen; der Preis bildet hier eine fallende Progression, weil 6 Pf. = ½ Gr.; 42 werden wieder als Groschen = 2 fl. betrachtet; läßt man 48, die Anzahl der Ellen, unverändert, und fängt man die Multiplication der Preisreihe von unten an, so bekommt man 48 . 1½ = 6 Gr. und so fort immer das doppelte bis zu 8 . 48 ꝛc. Es läßt sich wohl nicht verkennen, daß bei dieser Art zu rechnen ein gedankenloser Mechanismus keinen festen Fuß fassen kann, indem der Rechner sich fortwährend besinnen muß, nicht nur, wie er die gegebenen Zahlen am zweckmäßigsten zerlegt, sondern auch wenn und wo er die Uebertragung der Benennungen von einer Größe auf die andere vorzunehmen hat; sie verdient in so fern vielleicht den Vorzug vor der gewöhnlichen Schlußrechnung; aber außerdem daß das eigentliche Gebiet ihrer Anwendung ein ziemlich beschränktes ist, werden verwickeltere Rechnungen sehr weitläufig und dadurch praktisch unbrauchbar. Doch dürfte sie zur Uebung im Nachdenken beim Unterricht mehr berücksichtigt werden, als es gegenwärtig der Fall ist.

Neben dem schriftlichen Rechnen haben wir das Kopfrechnen nur bei Tartaglia, aber in beschränktem Umfang, gefunden. Der schriftlichen Darstellung der 4 Species läßt er methodisch geordnete Uebungen im Kopf vorausgehen, die er tabellarisch zusammengestellt hat. Um gut zu addiren, sagt er, müße man vor allem die Digiti, die Einerzahlen, im Kopf zusammen zählen können, und so läßt er nach einander die Uebungen machen: 0 und 0 ist 0, 0 und 1 ist 1, 0 und 2 ist 2, 0 und 3 ist 3 ꝛc. bis 10; dann 1 und 1 ist 2, 1 und 2 ist 3 ꝛc., alle Zahlen von 1 bis 10; ähnliche Reihen stellt er bei der Subtraction auf: 0 von 0 ist 0, 0 von 1 ist 1, 0 von 2 ist 2 ꝛc. dann 1 von 1 ist 0, 1 von 2 ist 1, 1 von 3 ist 2 ꝛc., alle Zahlen von 1 bis 10. Ausgedehnter sind die Uebungen im Multipliciren, die zunächst auf Erlernung des Einmaleins gerichtet sind; sie beginnen wieder mit der 0; 0 mal 0 ist 0, 0 mal 1 ist 0, 0 mal 2 ist 0 ꝛc. bis 10. Nachdem alle Einerzahlen mit sich selbst eingeübt sind, werden sie mit den Zehnern von 10 bis 100 multiplicirt. Nicht zufrieden damit, läßt er auch die Zahlen von 11 bis 40 mit 2 bis 10, dann alle Zehner von 10—100 mit 11—20 vervielfältigen, eine Uebung, die sich leicht der vorigen anreiht, denn, sagt T., wer weiß, daß 3 . 12 = 36 ist, weiß auch sogleich, daß 30 . 12 = 360 ist. Dabei giebt er den verständigen Rath, daß sich jeder besonders in der Multiplication der Zahlen üben soll, die bei der Eintheilung der Münzen, Maße und Gewichte seines Wohnorts vorkommen; so muß man „per la magnifica città di Venetia“ namentlich die Zahlen 12, 20, 24, 25, 32, 36 mit 1—10 fertig multipliciren lernen, weil die

Lira 20 Soldi und 1 Soldo 12 Bagatini, 1 Ducaten 24 Grossi, 1 Grosso 32 Pizzoli ꝛc. habe. Solche verständige Rücksichten auf das praktische Leben kommen nicht nur diesem, sondern auch der Schule selbst zu gut, und gehören zu den berechtigten Forderungen, welche die verschiedenen Berufsarten an den allgemeinen Schulunterricht stellen dürfen und müßen. — Auch für die Division fehlen die methodischen Vorübungen im Kopf nicht. Die Zahlen von 0—9, 0—19, 0—29 u. s. f. bis 0—89 werden beziehungsweise durch 1, 2, 3 ꝛc. dividirt, so daß alle Fälle, in welchen die Division mit einziffrigen Zahlen einen einziffrigen Quotienten geben, vorkommen. Auf ihrer festen Einprägung beruht die Sicherheit und Fertigkeit dieser Operation. Die bezeichneten Vorübungen sind ein nicht unbedeutender Anfang zu einer methodischen Behandlung des Rechenunterrichts. Als weitere Anzeichen davon dürfen wir die Nachübungen ansehen, welche die besten Schriftsteller, wie z. B. Tartaglia, Ramus, Baker, Clavius auf die Darstellung der Species folgen lassen und zwar nicht nur zur Befestigung in denselben, sondern wie T. ausdrücklich sagt, per acuir l'ingegno di dilettanti over studenti, also zu formalen Zwecken. So finden wir bei T. die Uebungsfragen: Von welcher Zahl muß man $^1/_3$ abziehen, um $^1/_4$ zu bekommen? oder $3^1/_2$, damit $2^1/_3$ übrig bleibe? Zu was muß man $2^2/_3$ addiren, um $8^3/_4$ zu erhalten? Suche eine Zahl, welche durch 12 getheilt 13, oder durch $3^1/_2$ den Quotienten $5^2/_3$ giebt? Ziehe $^1/_3$ von $^3/_5$ von $20^1/_2$ von einer gewißen Zahl ab, damit $^3/_4$ von $^2/_3$ von $8^1/_4$ übrig bleibe u. s. f. Ganz ähnliche Aufgaben finden sich in andern Rechenbüchern. Schließlich haben wir noch auf den Gebrauch einiger arithmetischer Ausdrücke aufmerksam zu machen. Das Wort Null haben wir zuerst bei Wreedt, Cöln 1539, dann bei Tartaglia, nulla bei Heinrich Grammateus 1572 gefunden; auch in der französischen Arithmetik von Smyters, Antwerpen 1600 wird nulle gebraucht, hat sich aber im Französischen in dieser Bedeutung bekanntlich nicht erhalten. Cathalan, Lyon 1555, braucht zéro neben chiffre. Der gewöhnliche Name der Null ist cifra, vom arabischen Sifra, eine wörtliche Uebersetzung des indischen Çunya, das Leere; oder circulus, nota circularis, figura nihili oder schlechtweg nihil, wie bei Jacob Peletarius, Paris 1560. Aus Sifra stammt unser Ziffer; das franz. zéro und chiffre, wie das englische cypher, das jetzt noch Null aber auch Ziffer, als Zahlzeichen, bezeichnet. Die 9 bedeutsamen Zahlzeichen heißen gewöhnlich figurae, notae, characteres, die Null war dann Nulla figura, nulla nota, und endlich ohne das Hauptwort Nulla; wir haben aber nulla nirgends in Verbindung mit den genannten Hauptwörtern gefunden. Ziffer, cifra, im jetzigen Sinn gebraucht schon die Margarita philosophica (1508), s. Friedlein in Gerbert und Ad. Riese. Das Wort Million führt Dücange aus Rymer 1514 an; wir haben es zuerst gefunden bei Scheubel 1555, im gleichen Jahr bei Cathalan, und ein Jahr später bei Tartaglia, wahrscheinlich ist es italienischen Ursprungs, wie auch Clavius, der längere Zeit in Rom war, bemerkt: Jam vero si more Italorum millena millia appellare velimus Milliones, paucioribus verbis et fortasse significantius, numerum quemcunque propositum exprimimus etc. Die ursprüngliche Bedeutung scheint ein großes Tausend zu sein 1000 . 1000 (per un millione s'intendera mille volta mille T.), so daß one die italienische Vergrößerungssilbe wäre, wie bei librone ein großes Buch von libro. — Das Wort Species in der Bedeutung von Grundrechnungsart finden wir zuerst in dem oben angeführten von Cantor herausgegebenen Codex des Klosters Salem, muthmaßlich aus dem Jahr 1200; dann bei Huswirt 1501, bei Riese 1544, Scheubel 1555 ꝛc. Die Operationszeichen + und — wenden zwar Stifel und andere in der Algebra an, in der gemeinen Rechenkunst haben wir sie aber noch nicht angetroffen.

Im 17. Jahrhundert hat sich die Literatur der gemeinen Rechenkunst quantitativ nicht unbedeutend erweitert. Murhard führt über 300 Rechenbücher an, welche in diesem Zeitraum in Deutschland erschienen sind, ohne die Werke zu zählen, welche nur einzelne Stücke der Arithmetik, wie die Brüche, die Regel de tri, die Zins- und Wech-

selrechnung u. s. f. behandeln. Während im vorigen Jahrhundert über die Hälfte lateinisch geschrieben war, ist dies im siebzehnten nur ungefähr bei dem vierten Theil der Fall. Unter den 15, die wir zur Hand haben, sind nur 2 lateinisch, die zu den gelehrtesten gehören: Methodus admirandorum mathematicorum novem libris exhibens universam Mathesin. Authore Joh. Henrico Alstedio, secunda editio passim castigata et ornatius elaborata. Herbornae Nassoviorum MDCXXIII, und: Pet. Laurembergii Rostochiensis Institutiones Arithmeticae. Ed. secunda. Jenae MDCXIX. Aus der Zeit des 30jährigen Kriegs führt Murhard über 60 Rechenbücher auf, so daß also in dieser schrecklichen Periode des 17. Jahrhunderts verhältnismäßig nicht viel weniger erschienen sind, als in den übrigen Decennien. Qualitativ scheint die Darstellung der Rechenkunst im allgemeinen keinen Fortschritt gemacht zu haben, was bei dem großen Aufschwung, den die wissenschaftliche Zahlenlehre im 17. Jahrhundert genommen hat, auf den ersten Anblick Befremden erregt; bei näherer Betrachtung erklärt es sich aber theils aus dem allgemeinen Zustand der deutschen Literatur in diesem Zeitraum, theils aus dem Umstand, daß sich die bedeutendsten Mathematiker den höhern Gebieten ihrer Wissenschaft zuwandten und die Elemente Lehrern an Schulanstalten, Geistlichen, Technikern, oder auch bloßen Liebhabern überließen, während in den frühern Jahrhunderten Männer ersten Rangs, wie Fibonacci, Peurbach, Regiomontan, Stifel, Ramus &c. es nicht verschmäht haben, die, zu ihrer Zeit noch weniger verbreitete, neue Arithmetik zu bearbeiten. Die Büchertitel zeichnen sich vielfach aus durch Länge und Geschmacklosigkeit, und haben oft etwas marktschreierisches. Die Arithmetische Anweisung herfürgegeben von M. Joh. Kreiling lehrt: „Haußhaltung und Kauffmanschaft &c. dem Fundamente und dem Grunde nach, so die 4 Species, ohne außwendiglernung des Einmahl Eins in einer Stunde.“ Die Plenaria Arithmetica von Nicolaus Kauffunger aus Witzhausen, Frankfurt 1612, lehrt Rechenkunst auf Linien und Ziffern, sampt allerhand Vortheilen, Geschwind- und Behändigkeiten, so deut- und verständlich, daß sie ein jeder der ziemlichen Verstandes daraus von ihm selbst . . . begreiffen müsse, neben angehengter konferirung und vergleichung des Frucht- und Weinmaßes &c. Allen Weinhändlern und Zäpffern nütz- und dienlich &c., deßgleichen vormahls so artig und schön in tafeln verfasset im Druck nie mehr gesehen worden. Johann Hemeling schreibt sogar einen arithmetischen Trichter, daß die edle Rechenkunst als durch einen Trichter eingegossen, angelehrt und erlernt werden kann. Hannover 1677. Die meisten Rechenbücher beginnen mit nichts weniger als ansprechenden Widmungen an Fürsten und Rathsherrn. Die erstern sind gewöhnlich nur „Durchlauchtig, Hochgeborn und Gnedig“, wie der Herzog Friedrich von Württemberg, dem Georg Jacob, Teutscher Modist und Rechnung Meister zu Newenstatt, 1601, seine Arithmetica, oder der Erbprinz Eberhard von Ostfriesland, dem der Herausgeber M. Johannes Kreiling, Rostock 1670, seine arithmetische Anweisung widmet. Die Rathsherrn der Städte aber sind: Edel, Ehrenvest, Hoch- und Wolgelährt, auch Hoch- und Wolweise, Großgünstig, Großachtbar, Fürsichtig und Erbar und anderes mehr; wie Bürgermeister und Rath der H. Röm. Reichsstatt Nürnberg, dem Meichsner, Schuldiener zu Rotenburg an der Tauber 1625, und Bürgermeister, Raht vnnd Geschworne zu Hannover, denen Gebhard Overheyde, mathematischer freyer Künste Liebhaber, seine arithmetische Anweisung, Hamburg 1638, dedicirt. Diese Widmungen waren nicht immer eine einfache Huldigung, sondern hatten öfters die ausgesprochene Absicht, Schutz von Seiten einflußreicher Patrone zu erlangen. So übergiebt M. Ernst Struntz, past. Pago Chemnic. „Seine vortheilhaffte Anweisung zur kurtzen Rechnung“ den Raths- und Kaufherrn zu St. Annebergk „mit Bitte, sein Buch wieder Lästerer (welche offt von der Sache reden, die sie nicht verstehen, censiren, was sie zu bessern nicht vermögen) zu vertheidigen, und in dero Gewölbern eines Oertgens zu würdigen.“ Ebenso sagt Overheyde in seiner Dedication, er habe „guter Patronen vnnd Favoriten höchstnöthig,“ denn er „müsse der Neider vnnd Mißdeuter gifftiges Anzischen carpiren vnnd rodiren, dem alten Welt-

brauch nach gewertig sein." Johann Mülich aber giebt in seinem „Künstlich vnd zuvor nie in Truck außgegangenen Rechenbüchlein, Getruckt zu Mäintz, 1613, einfach als Grund an, „die weil dan nun solch Werklein (ein Faulenzer) verfertigt vnnd ich vber die zwey vnnd zweynzig Jahr anhero, ein vnschuldiger Schulhalter vnnd bürger Niemandts anders dann E. G. E. vnd V. auch E. Hochgelerter V. W. gunsten alß Patronos vnnd Kunstliebhabern zu erwehlen habe." Den Widmungen folgen gewöhnlich noch Anreden an den „kunstliebenden günstigen Leser," in welchen das Lob der Rechenkunst in herkömmlichen Redensarten verkündigt wird, worauf dann schließlich der Verfasser selbst von seinen Freunden in ganz naiver Weise lateinisch und deutsch verherrlicht wird. So läßt sich Alsted von Johann Piscator ansingen: Sic (wie von Terenz und Varro) de te quoque scribo jure summo, quod doctissimus undecunque vir sis; scriptis hocce tuis satis probatur; ebenso Meyer in seinem „Teutschen Rechenbüchlein, von newem vbersehen vnd vermehrt, Basell 1665" von M. Joh. Jac. Ringli: Herr Schwager hochgeehrt, altteutscher Freund vnd Bruder, Du stellst dich abermahl sehr sinnreich an den ruder der edlen Rechenkunst zu suchen gute Freund, Wofern derselben Spur noch in der Welte seind ꝛc. In dem „Rechenbüchlein von Eberhard Pöpping, gewesenen Weyl. verordneten Schreib vnd Rechenmeister der löbl. Stadt Braunschweig im Hagen. Braunschweig bei Andrea Duncker CIↃ IↃ CXIX fängt der Hymnus auf seine Kunst so an: Denn Rechenkunst Gottes gab, die er vns gibt von oben hrab. Daraus wir dann erkennen gring, Wie Gott allmechtig, alle ding In zal vnd Maß, vnd in Gewicht, durch seine Weißheit hat gericht ꝛc. Von der mathematischen Kürze, Bestimmtheit und Klarheit können uns die Definitionen mancher Rechenbücher eine Vorstellung geben. Bei Overheyde ist „Proportz (d. i. Verhältnis) ein gewißer respect vnnd zusammenhaltung zweyer zahlen einerlei Geschlechts, die etwa einander an der größe gleich, oder da eine die ander, ein oder etzliche mahl in sich schleust vnd begreiffet. Fanckler, Lintz 1667, sagt: Addiren heißt Zusammenthun, das ist vil Zahlen in eine Summe bringen. Nach Struntz aber, Leipzig 1697, besteht das Addiren darin, daß ich die unter einander stehenden Zahlen in eine Hauptsumme bringe, hebet bei der rechten Hand an; bei Jonas Wagner, Straßburg 1697, ist Addition so viel als Versammlung, Multipliciren besteht darin, daß ich eine Zahl nach Belieben vergrößer. Kreyling, Rostock 1670, definirt es so: das Multipliciren lehret eine Zahl mit der andern vermehren oder größer machen, auff daß man wissen möge was daraus komme, welches das product genannt wird. Die Division, sagt Heckenberg, ist eine kurtze Subtraction, und lehret die grössere Zahl in die kleinere abtheilen: durch das Wörtlein IN. (Man sagte immer noch dividiren in, statt durch eine Zahl.) Nach Pöpping, Braunschweig 1640, lehret Progressio viel Zahlen in eine Summam bringen, die in natürlicher Ordnung, oder gleichen Mitteln nach einander auf- oder abwachsen, — vnd lehret nichts anders, dann wie Man dieselben Zahlen geschwind, ohne sonderliche Hülffe, der gemeinen addition summiren soll. Meichsner, 1625, fragt: Was ist Regula detri? Von den Welschen wirds genannt detri, vnd heist von dreyen Zahlen, so in jedem Kauff vermeldet werden. Struntz sagt darüber bloß: Hieher gehören die Exempla welche in der Mitten ein oder unterschiedliche Stück, Rthlr., gr. pf., hinden aber zur Frag Zahl, wie theuer kommen, eine einfache oder doppelte Zahl, welche Doppelzahl ohne Rest kann in eintzelne nach dem Einmahl Eins zerfället werden, haben. Wagner: Was ist die Welsche Practica? Sie ist eine geschwinde Rechnung so durch tägliche Uebung und Practicirung erfunden worden, und besteht vornemlich in der Proportion und Zerstrewung der Zahlen, wird auch daher die Welsche Practic genand, weil sie erstlich von den Italianern oder Wahlen erfunden worden. — Der arithmetischen Prosa, von der wir einige Muster gegeben haben, steht die arithmetische Poesie, welche Regeln und viele Aufgaben nach Art der Inder in Versen darstellt, wie die Arithmetica poetica von Meichsner, wür-

dig zur Seite. Gleich auf dem Titelblatt seiner poetischen Rechenkunst steht das schöne Distichon: „Liß, Schreib vnd Rechne jederzeit, der jüngste Tag ist nicht mehr weit." Jedem, der an seine Prophezeihung glaubte, mußte aber die Lust zum Schreiben und Rechnen vergehen. Die Regel für die Addition heißt: Von der Recht gen der Lincken Hand, Setz du die Zipher allesand, Die erst vnter das erst merck wol, Jede Zipher man setzen soll, Vnd also thu ihm stets vnd für, daß man der Kunst Subtilheit spür ꝛc. Was den Gegenstand selbst betrifft, so behandeln alle Rechenbücher die 4 Species, worunter immer noch das Dupliren und Mediren hin und wieder auftaucht, in ganzen und gebrochenen Zahlen, die Regel detri in ihrer manigfaltigen Anwendung auf die gewöhnlichen praktischen Rechnungsarten, vor allem aber die welsche Praxis, die man als die charakteristische Rechenform des 17. Jahrhunderts ansehen kann. Manche Schriften handeln größtentheils nur von ihr, wie die Arithmetica Vulgaris et practica italiana, d. i. Kurtz, leicht und geschwinde nach italiänischer Art, und heutiger vornehmer Kauff- und Handels-Leuthe Gebrauch zu rechnen ꝛc. Zum Andernmahl ans Licht gegeben von Jacob Michael Kegel, J. U. Cult. und des Weltberühmten Gymnasii zu Franckfurt am Mayn h. t. Arithmetico. 1696. Verschiedene Rechenbücher gehen über den gewöhnlichen Inhaltsumfang hinaus und behandeln noch die astronomischen Brüche, die Verhältnisse und Proportionen mit der alten Ausführlichkeit und schwerfälligen Terminologie. Nicht selten findet man die Progressionen, „das Extrahiren allerlei Würzeln aus ledigen Zahlen," zum Theil noch mit den alten Namen: radix zensica, zensizensica (4. Wurz.) ꝛc.; auch die Regula falsi und Cecis fehlt vielfach nicht, wozu manchmal noch kommt die Berechnung „der flächinen und körperlechen Dinge und die Cossische Wortrechnung." Unter dieser verstand man die Algebra; in der arabischen Arithmetik hieß die unbekannte Größe res, causa; aus dem letzteren Wort machte man cos und bezeichnete damit die ganze algebraische Rechnungsweise. Das Rechnen auf den Linien finden wir in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts noch durch 8 Schriften vertreten, in der zweiten bloß noch durch eine einzige, es kam also nach und nach außer Gebrauch. Die Formen, in welchen die 4 Species ausgeführt werden, stimmen mit den gegenwärtigen überein bis auf die Division, welche gewöhnlich noch über sich geht, obgleich die meisten Lehrbücher das Untersichdividiren anführen. Auch die Bruchrechnung hat schon bei Albert Girard, 1629, ganz die nun gebräuchliche Gestalt, in Deutschland aber scheint diese erst in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts allgemeiner geworden zu sein. In Adriani Metii Alcmariani Arithmeticae libri duo, 1626, werden die Brüche $^{25}/_{72}$, $^{7}/_{9}$, $^{17}/_{18}$, $^{14}/_{36}$ so addirt:

25	56	68	28	25	
				56	
$^{25}/_{72}$	$^{7}/_{9}$	$^{17}/_{18}$	$^{14}/_{36}$	68	
				28	
1	8	4.	2	177	fractio $^{177}/_{72}$ vel $2^{33}/_{72}$.
	72				

Bei der Division stehen die Ansätze so: $^{3}/_{4}$ per $^{6}/_{7}$ — $^{3}/_{4}$ $^{7}/_{6}$ — $^{21}/_{24}$ ꝛc. Caspar Fankler, 1667, addirt eine größere Anzahl von Brüchen noch so, daß er stets nur 2 zusammenzählt. Die größte Verschiedenheit findet bei der scheinbar einfachsten Operation, beim Numeriren, statt. Das Wort Million haben wir schon in der Mitte des vorigen Jahrhunderts nachgewiesen; am Ende des siebzehnten, 1697, kommt es bei Pöpping noch gar nicht vor, und spricht Wagner die Zahl $97\,56\dot{0}\,48\dot{1}\,556$ mit der alten Schwerfälligkeit aus: 97 tausend tausend mal tausend, 500 tausend mal tausend, 60 tausend mal tausend, 400 tausend, 81 tausend, 556. Andere fassen wenigstens je 3 Stellen zusammen und setzen die gehörige Potenz von 10 dazu; Alsted aber, 1623, spricht $6\mathring{7}\,31\underset{.}{2}\,50\mathring{7}\,06\underset{.}{4}\,340$ aus: Sexaginta sept em milliones millionum,

trecenti duodecim milleni milliones, quingenti septem milliones, sexaginta quatuor millia, trecenti quadraginta. Indessen finden wir bei ihm auch das Wort Bimillion = (Billion), aber in der Bedeutung von Million, denn er liest 24'080000 viginti quatuor bimilliones et octoginta millia. Heckenberg, Hannover, 1681, hat die ganze Reihe der höhern Zahlwörter: Million, Billion oder Duillion, was Million mal Million, also dem Ausdruck nach Bimillion, Billion oder Duillion ist, Trillion, Quatrillion ꝛc. und spricht höhere Zahlen aus, wie es gegenwärtig geschieht. Chauvet, Methodiques institutions de la vraye et parfaite arithmetique, Paris, 1615, spricht die 12 ersten Stellen beinahe so wie wir aus. Von da an aber, sagt er, müße man bei jeder Abtheilung (tranche) von 3 Stellen das Wort Million je einmal weiter setzen; er giebt folgendes Schema:

mil millions							
de millions	mil millions						
de millions	de millions	mil millions					
de millions	de millions	de millions	mil millions				
de millions	de millions	de millions	de millions	mil millions	millions	mil	
345	678	912	345	678	923	456	789.

Diese Art zu lesen ist offenbar ganz falsch, denn jede folgende Abtheilung hat nicht einen million mal, sondern einen nur tausend mal höhern Werth als die vorhergehende, also wäre das mille und nicht million zu wiederholen. Man sieht aus diesen Angaben, daß die Numeration im 17. Jahrhundert noch keineswegs festgestellt, und daß noch eine gewiße Verwirrung auf diesem Gebiet vorhanden war. In methodischer Beziehung glauben wir die Abfassung mancher Lehrbücher in Fragen und Antworten als einen Fortschritt bezeichnen zu dürfen, von dem sich übrigens schon im 16. Jahrhundert Spuren vorfinden. Während die Lehrbücher der früheren Periode nur sagen: Fac sic, thu ihm also ꝛc., fragt man nun: wie addirt, subtrahirt man ꝛc. Jede Frage stellt aber dem Schüler eine Aufgabe, die er aus dem Gedächtnis oder durch den Verstand selbständig zu lösen hat, und deren Lösung eine eigene That ist und vielfache Gelegenheit darbietet, genauer auf die Sache einzugehen und sie dem Verständnis näher zu bringen. Merkwürdigerweise haben wir aber nirgends die Frage gefunden: Warum macht man es so? Ein bewußtes Hinarbeiten auf das wirkliche Begreifen gehörte nicht zu den allgemeinen und unerläßlichen Erforderniſſen eines guten Rechenunterrichts. Dagegen zeigt sich vielfach das Bestreben, ihn anziehend zu machen. Im 16. Jahrhundert suchte man dies durch unterhaltende Aufgaben in einem Anhang, Sports and pastimes, „dadurch die Gemüte zu Lust der Arithmetic gereitzet werden" zu erzielen. Im 17. Jahrhundert findet sich eine ziemliche Anzahl selbständiger Schriften, die ganz diesem Zweck gewidmet sind, wie Joh. Laurenbergii Lusus et Recreationes ex Fundamentis arithmeticis. Havn. 1634. Joh. Hemeling, arithmetische poetische und historische Erquickstunden. Hanvr. 1658. Valentin Daniel Bockel, Arithmetisches Lust- und Nutzgärtlein, Braunschweig 1679. Georg Meichsner, Arithmetica historica, d. i. Rechenkunst, durch alle Species vnd fürnembsten Regeln, mit schönen denkwürdigen Historien vnd Exemplis auß H. Göttlicher Schrifft, vnd guten Geschichtbüchern genommen, sampt deroselben Bedeutung, lustig vnd lieblich zu lesen, sowol für die Jugend als diejenigen so nicht rechnen können ꝛc. Gedruckt Rotenburg ob der Tauber, durch Hieronymum Körnlein. MDCXXV. Zur Subtraction findet sich folgende Aufgabe: Conradus Celtes schreibet, daß im J. 1497 n. Ch. in einem großen See bey Haylbronn, eine Reichsstatt, ein großer Hecht sey gefangen worden, mit einem Kupffern Ring an Ohrn oder Gläsen, daran mit griechischen Buchstaben geschrieben gewesen, diese Wort: Ich bin der erste Fisch, welchen Kayser Fridericus 2 mit sein eygenen Händen inn diesen See gesetzt hat, den 5. Oct. im 1230 J. n. Chr. Hier ist die Frag, wie lang der Hecht in gedachtem See gewesen? Facit 267 J. Dann

kommt noch, wie bei den andern Aufgaben, eine Nutzanwendung: Man dürfe großen Herrn solche und ähnliche Ergötzlichkeiten wegen ihrer schweren Amtssorgen wohl gönnen; auch sei dabei zu merken, wie Gott Visch vnd Vögel, auch andere Creaturen, den Menschen zu gut geschaffen habe.

Wenn früher bemerkt worden ist, daß die Fortschritte der gemeinen Rechenkunst in keinem Verhältnis stehen zu den großen Entdeckungen, welche das 17. Jahrhundert auf dem Gebiet der höhern Arithmetik machte, so müßen wir zu seiner Ehrenrettung schließlich noch zwei Erfindungen, allerdings von sehr ungleichem Werth, anführen. Die erste ist die Decimalbruchrechnung. Cantor (S. 275) bemerkt zwar, schon Johannes von Sevilla (im 12. Jahrh.) und Geronimo Cardano (1501—1575) haben sie zur annäherungsweisen Ausziehung der Quadratwurzel gebraucht, und Buchner (Kurtzer Entwurff von der Historie der Rechenkunst, 1714) sagt von Joh. Müller (Regiomontanus) im 15. Jahrhundert, er habe sich ihrer zur Berechnung von Sinustafeln bedient. Egen, Handbuch der allgemeinen Arithmetik, Berlin 1846, bemerkt, Simon Stevin habe sie in seiner Pratique d'arithmétique 1585 empfohlen; er scheint ihnen eine ausgedehntere Anwendung auf die gewöhnlichen angewandten Rechnungsarten gegeben zu haben. Wir haben sie aber vor dem 17. Jahrhundert in keinem Rechenbuch eines Deutschen als selbständiges Bruch- und Maßsystem aufgefaßt gefunden. Die Schrift, welche sie zuerst in dieser verallgemeinerten Weise darstellt, ist die Logistica Decimalis, Kunstrechnung der zehntheyligen Brüchen, denen Geometris, Astronomis, Landtmessern, Ingeneuren, Visirern, vnd insgemein allen Mechanicis und Arithmeticis, zu vnglaublicher Leichterung jhrer Mühesamen Rechnungen, Extractionen der Wurtzeln, sonderlich auß den Irrationalzahlen rc., vber die maß dienstlich vnd nothwendig. Beschrieben durch Johann Hermann Beyern, D. Med. ord. zu Frankfurt am Meyn. Anno MDCXIX. Getruckt durch Nicolaum Hoffmann. Beyer, ein praktischer Arzt der guten Stadt Frankfurt, spricht sich über seine Erfindung in dem 1. Capitel so aus: Zu der Invention dieser zehentheyligen Brüchen ist mir erstlichen A. 1597, als ich mich zuweilen (so vil ich anderer meiner Amptsgeschäften halben Zeit hatte) in den Mathematischen Künsten erlustirte, von den Gestirnkünstlern folgender gestalt Anlaß gegeben worden. Ich habe dermalen in acht genommen, daß die Mechanici, wenn sie eine vorkommende Quantitet abmessen, gar selten eine gantze Zahl ihrer Grundmaß (als, Ruthen, Ellen, Schuh, Grad rc.) antreffen. Vnd derhalben dasjenige, was weniger ist, als ein solches Maß, bruchweiß beyfügen müssen. Wie denn die Landmesser, was vnter einer Ruthen lang ist, mit Schuhen, Zollen rc. theilen: Vnd die Astronomi ihre Circulbögen, wann sie ringere Theile, als Grad, haben, mit sechtzigtheiligen subordinirten Scrupuln messen, vnd zehlen. Die astronomische Art der continuirlich verjüngten Brüchen, unter gleicher Benennung, habe ich vermeinet, daß sie auch bei andern Abmessungen gebraucht werden möchte. Nachdem ich aber ferner betrachtet, daß die Hexecosten oder sechtzigtheiligen Brüche, einen von der gemeinen Rechenkunst abgesonderten und sehr mühesamen Calculum erforderten: Hab ich meine Mechanische Brüche, weder in sechtzig Theile, noch in andere Denomination, sondern allein in zehen, als einer hierzu sonderlich bequemen vnd gleichsamb privilegirten Zahl, setzen wöllen: wegen großer Vortheile, welche im addiren, subtrahiren, vnd vornemblich im multipliciren vnnd dividiren, eintzig bei 10 vnd bei keiner andern Zahl zu finden. Darauf ich ferner diesem Werk embsig nachgedacht, vnd die gantze mechanische Bruchrechnung, in gewisse Reguln vnnd praecepta Notationis, Numerationis, vnd Extractionis radicum, verfasset: Auch dieselbige, auff etlicher Kunstliebenden anhalten, A. 1603 in offenen Truck, neben der Visirkunst, Teutsch vnd Lateinisch, publicirt. Welche ich nunmehr reuidirt, verbessert, mit nützlichen Exempeln vermehrt, vnd also diese gantze δεκαρίθμησιν mercklich erläutert vnd erleichtert hab." Beyer stellt nun die ganze Decimalbruchrechnung ausführlich und im wesentlichen in derselben Weise dar, wie es jetzt noch in den meisten Rechenbüchern geschieht. Nur die Bezeichnung

ist eine andere. Zur Veranschaulichung theilt er eine Linie, statt welcher man sich aber irgend ein anderes Ganze, „es sei was es wölle," denken könne, in 10 gleiche Theile, die er, wie bei den Sexagesimalbrüchen, Primen, erste Theil, erste Scrupul, erste decalepta, erste decimalia, oder erste Zehnder, Zehnder des ersten Grades, der ersten Zerfellung nennt; „ferner wirdt dieser Primen ein jedes wider in zehen theil gebrochen. Welche Secunde, zweite Theil, zweite Scrupul oder zweite Zehnder benamset werden. Weiter wirdt ein jedes zweite Theil oder Secunde in zehen Tertzen, oder dritte Scrupul: Und ein jede Tertz in zehen Quarten: Ein jede Quart in zehen Quinten, oder fünffte Scrupul vnd so fortan zertheilt. Welche zehntheilige Erkleinerung, so weit es die Noth erfordert, vnd das Werck leydet oder zugibt, beharrlich mag vnd soll continuirt werden." Wie die Benennung, so ist auch die Bezeichnung den sechzigtheiligen Brüchen entnommen. Ueber den Ganzen steht 0 das Zeichen der Grade, über den Zehnteln, Hunderteln rc., der Reihe nach, um Primen (Minuten), Secunden rc. anzudeuten I, II rc., „damit die Zeichen von den Zahlen selbsten desto deutlicher vnterschieden megen werden." Wenn die vorhabende Zahl genaw beschlossen, oder je dafür gehalten wirdt, so wird auf der rechten Seite ein Punct, ist sie zu klein, ein Kreuz, und ist sie zu groß angenommen, ein richtig außlauffend Strichlein gesetzt." 123,459872° schreibt er nun auf folgende Weise: $\overset{0}{123}\,.\,\overset{I}{4}\,.\,\overset{II}{5}\,.\,\overset{III}{9}\,.\,\overset{IV}{8}\;\overset{V}{7}\;\overset{VI}{2}$ Zoll, oder: $\overset{0}{123}\,.\,\overset{III}{459}\,.\,\overset{VI}{872}$ Zoll, $\overset{0}{123}\,.\,\overset{VI}{459872}$ Z. $40{,}013\overset{\square 0}{6}$ schreibt er: $\overset{0}{40}\,.\,\overset{IV}{0136}$ Quadrat=Ruthen; $9{,}87\overset{c'}{4}$ aber: $\overset{0}{9}\,.\,\overset{I}{8}\,.\,\overset{II}{7}\;\overset{III}{4}$ oder $\overset{0}{9}\,.\,\overset{III}{874}$ Cubische Schuh. Sind keine Ganzen vorhanden, so schreibt er z. B. 0,2′ entweder: $\overset{I}{2}$ oder Gr. (Grade) $0\,.\,\overset{I}{2}$; $\overset{I}{4}$ ist $^{4}/_{10}$, $\overset{II}{5} = {}^{5}/_{100}$, $\overset{IV}{643} = 0{,}0643$. Die Puncte zwischen den Decimalstellen sind bloße Trennungszeichen. Im letztern Fall war die Bezeichnung Beyers kürzer als die unsrige, namentlich wenn links vor den bedeutsamen Ziffern Nullen stehen; 0,000054 schreibt er: $\overset{VI}{54}$. Um einen solchen Ausdruck alsbald in einen gemeinen Bruch umsetzen und seinen Werth genau angeben zu können, bemerkt B. noch, der Decimalbruch unterscheide sich nur dadurch vom gemeinen, daß bei jenem die Nenner oben stehen, „indem er allezeit ein Vnitet sei, mit so viel beigefügten Circuln, als Strichlein im Zeichen sein," d. h. als das Zeichen Einheiten habe; aus $\overset{VI}{54}$ konnte man nun sogleich den gemeinen Bruch $^{54}/_{1000000}$ machen. Dagegen war die Bezeichnung bei gemischten Decimalbrüchen ganz überflüssig, indem ihr Werth durch die Ganzen genau bestimmt ist. Für die Multiplication ergab sich die einfache Regel, daß man im Product „über die letzte Stelle der rechten Hand die zwei addirten Zeichen der letzten Ziffern des multiplicandi und multiplicantis setzt; von denen an zeichnet man jede neheste Ziffer, gegen der linken Hand zu, natürlicher Ordnung nach." 0,124385 mal 0,0643 = 0,0079979555 stellt Beyer so dar: $\overset{III}{124}\,.\,\overset{VI}{385}$ mit $\overset{IV}{643}$ macht $\overset{V}{799}\,.\,\overset{X}{79555}$. Der letzte Bruch wurde gelesen: 799 fünfte Scrupul und 79555 Zehente Scrupul; man vermied auf diese Weise das Aussprechen einer größern Zahl, was immer noch etwas Schwerfälliges nnd Umständliches hatte. Für die Division der Decimalbrüche stellt B. die allgemeine Regel auf: „Belangend den dividendum, soll er beyde an Zeichen vnd an Zahlen dem divisori gleich, oder grösser seyn. Da aber ein Mangel erscheinen würde, soltu denselben alsbald ersetzen, wie vnterschiedlich folgt." Diese Ausgleichung geschieht durch Anhängung von Stellen rechts, „die den Werth im geringsten nicht ändern." „So nun der dividendus an Zeichen und Zahln richtig ist, dividirestu die Zahlen, ungeacht der Zeichen, allermaßen wie sonsten bei der Arithmetik gebräuchlich ist. Den Quotienten aber zu bezeichnen: Subtrahir das letzte Zeichen deß Theilers, vom letzten des Dividendi: Vnd das restirende Zeichen schreibe vber die letzte Ziffer deß Quotienten, so geben sich die Zeichen der obigen Ziffern deß Quotienten natürlicher Ordnung nach für sich selbst an die Handt."

Bleibt bei der Division ein Rest und will man den Quotienten „genawer vnd schärpffer" haben, so hängt man eine Null an, und vermehrt das Zeichen jeder weitern Stelle um 1.

Nach den 4 Species der Decimalbrüche wird gezeigt, wie sie in Sexagesimalbrüche verwandelt werden und umgekehrt, wie man die Quadrat- und Cubikwurzel daraus zieht, und wie sie bei verschiedenen praktischen Rechnungen und Messungen zu verwenden sind. — Die Ausführung der Logistica decimalis gereicht dem Dr. Beyer ebenso zur Ehre, als ihre Erfindung. Daß er sie selbständig gemacht hat, geht aus seinem eigenen schlichten Berichte darüber ganz entschieden hervor. Wie sich seine Darstellung zu der Stevins verhält, können wir nicht sagen, da wir dessen Schrift nicht zur Hand haben.

Nach Beyer haben wir die Decimalbrüche zuerst bei Metius, 2. Aufl. 1626, gefunden. Er rechnet sie zu den geometrischen Brüchen (minutiis geometricis) wie die Duodecimalbrüche, weil sie zuerst bei Längenmaßen in Anwendung gekommen seien. Auf diese wendet er sie auch vorzugsweise an, und benennt sie demgemäß: pedes = $^1/_{10}$ pertica (Ruthe); digiti (Zolle) = $^1/_{10}$ Fuß; grana (Linien) = $^1/_{10}$ Zoll; $75{,}08^0$ schreibt er: 75 : 0 : 8, und liest 75 Ruthen, kein Fuß, 8 Zoll. Er führt sie in dieser beschränkten Auffassung durch die 4 Species hindurch nach den bekannten Regeln, bemerkt aber, daß man sie auch, wie die gemeinen Brüche, multipliciren und dividiren könne. Manches Eigenthümliche hat die Behandlung der Decimalbrüche in der Arithmetica nova militaris des Georg Andreas Böckler, Nürnberg. In Verlegung Joh. Andreas Endters 1661. Er wendet sie auch nur auf Längen-, Flächen- und Körpermaße an; die Ganzen werden „mit einem Commate oder Strichlein" abgesondert. Das Zeichen der Ruthe ist 0; des Schuhs, der Ingenieurschuh heiße, 1; des Zolls 2, des Grans (Linie) 3 ꝛc. Eine Abkürzung gegenüber von Beyer besteht darin, daß nur die letzte Decimalstelle bezeichnet wird, indem ihr Zeichen rechts von dem Bruch hinter eine krumme Linie gesetzt wird. Er schreibt 123,6543(4 und liest: 123 Ruthen, 6 Schuh, 5 Zoll, 4 Gran, 3 Quarten; das Zeichen 4 ist hier völlig überflüssig, weil es sich einfach vom Comma aus bestimmen läßt. Fehlen die Ganzen, so wird ihre Stelle nicht bezeichnet; 3(1 = 0,3; 4(2 = 0,04 ꝛc. Beim Flächenmaß wird die „gevierdt oder Creutz-Ruthe zunächst wieder in 10 gleiche Theile getheilt, von denen jeder 1^0 lang und 1′ breit ist; ein solcher Theil heißt ein Rienfuß; wir haben diesen Ausdruck sonst nirgends gefunden, und kennen seine Etymologie nicht. Sein Zeichen ist 1; $^1/_{100}$ einer Quadratruthe ist 1 Quadratfuß, sein Zeichen ist 2; $^1/_{10}$ eines solchen ist ein „Riendaumen oder Rienzoll," 1′ lang und 1″ breit: 345,6789(4 wird ausgesprochen: 345 gevierdte Ruthen, 6 Rienfuß, 7 gevierdte Schuh, 8 Riendaumen, 9 gevierdte Daumen. B. schlägt aber auch unsere Art zu lesen vor, indem man die Decimalen in Gruppen von je 2 Stellen abtheilt und liest 67□′ 89□″. Beim Cubikmaß wird die Sache noch verwickelter. $^1/_{10}$ Cubik-R. ist ein Schacht oder Schifffuß; 1^0 lang, 1^0 breit und 1′ hoch. Sein Zeichen ist 1; $^1/_{10}$ eines Schachts ist 1 Rienfuß; 1^0 lang, 1′ breit und 1′ hoch und hat das Zeichen 2; $^1/_{1000}$ einer Cubik-Ruthe ist ein Cubikfuß, mit dem Zeichen 3; $^1/_{10}$ Cubikfuß oder ein Schiffsdaumen ist 1′ lang, 1′ breit und 1″ hoch; sein Zeichen ist 4; $^1/_{10}$ von 1 Schiffsdaumen ist ein Riendaumen, 1′ lang, 1″ breit und hoch; er hat das Zeichen 5; $^1/_{100}$ Schiffsdaumen oder $^1/_{1000}$ Cubikfuß ist ein Cubikzoll; sein Zeichen ist 6. Und demnach wird 123,456781(6 gelesen: 123 Cub.-Ruthen, 4 Schachten, 5 Rienfuß, 6 Cubikfuß, 7 Schiffsdaumen, 8 Riendaumen und 1 Cubikzoll. Die Maße stiegen in 10facher Verkleinerung abwärts und hatten eigene Namen für jede Stelle, wodurch aber die Aussprache höchst schwerfällig wurde, weshalb auch hier Böckler den Vorschlag macht, die Decimalen nach 3 Stellen abzutheilen und zu lesen, wie wir es gegenwärtig thun. Die Behandlung der 4 Species stimmt mit Beyer überein. Viel allgemeiner und mehr unserer Behandlungsweise ähnlich stellt der Engländer Wingate, 2. Ausg. von John Kersey, 1668, die Decimalbrüche dar.

Wer sie aufgebracht habe, sagt er, sei schwer zu entscheiden, obgleich die Erfindung neu sei; jedenfalls habe sie in wenigen Jahren solche Fortschritte gemacht, daß sie nun die höchste Stufe der Entwicklung erreicht zu haben scheine. Die Mathematiker verdanken ihr in Anfertigung ihrer trigonometrischen Tafeln, ihrer Tabellen für Zinseszinsrechnung so große Erleichterung, daß sie die Decimalbrüche zu den nützlichsten Erfindungen zählen, die seit langer Zeit gemacht worden. Wenn bei Münzen, Maßen, Gewichten rc. das Decimalsystem eingeführt wäre, so könnte die Arithmetik viel leichter und schneller erlernt werden; aber, fügt er zweifelnd und nicht mit prophetischem Blick hinzu, It being improbable that such a reformation will ever be brought to passe, I shall proceed in directing a course to the studious for obtaining the frugal use of such decimal fractions as are in his powers.“ Die Decimalbrüche entstehen nach seiner Definition nicht bloß durch die fortlaufende Decimaltheilung eines Längenmaßes, sondern sind ganz allgemein Brüche, deren Nenner 1 mit einer oder mehreren Nullen rechts ist; geschrieben brauche er nicht zu werden, im Fall man vor die Decimalen einen Punct oder ein Comma setze, indem er immer aus 1 und so vielen Nullen bestehe, als im Zähler Stellen seien. Wingate schreibt wie wir 285,82 oder 285.82; aber .5 statt 0,5; .25 statt 0,25, bezeichnet also die Stelle des Ganzen nicht besonders. Während W. die 3 ersten Species übereinstimmend mit dem gewöhnlichen Verfahren behandelt, giebt er für die Division eine Regel, die namentlich für Anfänger nicht bequem ist. Man hänge, sagt er, an den Dividenden, wenn es nöthig ist, beliebig viele Nullen an und dividire dann wie mit Ganzen. Um sodann die Qualität der ersten Stelle des Quotienten, von der alle anderen abhängen, zu bestimmen, schreibe man den Divisor unter den zuerst dividirten Theil des Dividenden; die Stelle desselben, unter welche die Einer des Divisors zu stehen kommen, bestimmt die Qualität der ersten Stelle des Quotienten. Hat man z. B. die Division 2,34 : 52,125, so erhält man nach der Regel verfahrend 448. Nun schreibt man den Divisor unter den zuerst dividirten Theil des Dividenden: 2.3 4 00 0. Die Einer des Divisors stehen

5 2.12 5

unter den Hunderteln des Dividenden, also sind in der ersten Stelle des Quotienten Hundertel und man erhält: 0,0448. Wenn es nöthig ist, hat man im Dividenden zur Bezeichnung der Stellen der Ganzen links Nullen anzuhängen, so, daß man über den Einheiten des Divisors noch eine Stelle bekommt, die dann weiter entscheidet. Bei 0.0758 : 0,000064 würde sich die Untereinanderstellung so machen: 0 000.0758. Die

0,000 064

Einer des Divisors stehen unter der Stelle der Tausender des Dividenden, die 1. Ziffer des Quotienten muß daher auch Tausender enthalten. — Stellen wir die verschiedenen Schreibweisen der Decimalbrüche zusammen, so finden wir z. B. 0,695 geschrieben von Beyer: $\overset{III}{695}$; von Metius 6 ped. 9 dig. 5 gran.; von Wingate .695, von Böckler, 695(3, von Wallis 0⌊695.

Die 2. Erfindung, die wir dem 17. Jahrhundert noch gut schreiben müßen, ist die des Reesischen Satzes vor Rees. Die erste Spur dieser Rechenform haben wir in der indischen Lilavati gefunden; von da an aber nicht mehr bis zu dem Engländer Wingate, der sie in der 2. Auflage seiner Arithmetik von 1668 vollständig hat; ob sie von ihm selbst erfunden ist oder nicht, wissen wir nicht. Er stellt die Aufgabe: If 35 ells of Vienna make 24 ells at Lyons; 3 ells of Lyons 5 ells at Antwerp; and 100 ells of Antwerp 125 ells at Frankfort; how many ells of Vienna are equal unto 50 ells at Frankfort? Zum leichtern Verständnis dieser und ähnlicher Aufgaben, sagt er, wollen wir eine Wiener Elle durch a, eine Lyoner durch b, eine Antwerper durch c, und eine Frankfurter durch d bezeichnen. Dann können wir die in der Aufgabe vorkommenden Ausdrücke so zusammenstellen:

Voraussetzungen.	$35\ a = 24\ b$	
	$3\ b = 5\ c$	
	$100\ c = 125\ d$	
Frage	$50\ d = ?\ a.$	

Wingate spricht nun die Regel aus: Multiplicire alle Zahlen, die in den ungeraden Stellen stehen (d. h. auf der linken Seite), das Product ist der Dividend; dann alle in den geraden (d. h. auf der rechten Seite), das Product ist der Divisor. Auf diese Regel konnte man einfach durch den Satz kommen, Gleiches mit Gleichem multiplicirt, giebt Gleiches. Wingate entwickelt sie durch wiederholte Anwendung der Regel de tri, indem er mittelst derselben die 3 b (= 5 c), dann die 100 c (= 125 d), und endlich die 50 d in Wiener Ellen verwandelt. Die 3 Proportionen sind:

1) $246\ .\ 35\,a\ ::\ 36$

$$\frac{35\ .\ 3}{24}\,a\ (= 5\ c)$$

2) $\frac{5\ c}{1}\cdot\frac{35\,.\,3\,a}{24}\ ::\ \frac{100\ c}{1}$

$$\frac{35\,.\,3\,.\,100}{24\,.\,5}\,a\ (= 125\ d)$$

3) $\frac{125\ d}{1}\cdot\frac{35\,.\,3\,.\,100}{5\,.\,24}\,a\ ::\ \frac{50\ d}{1}$

$$\frac{35\,.\,3\,.\,100\,.\,50}{24\quad 5\,.\,125}\ (= 35\ a)$$

Der Punct ist das Divisions- und Verhältniszeichen; der Doppelpunct zeigt die Gleichheit an; die Quotienten rechts stellen das gesuchte vierte Glied dar. Wenn man nun, bemerkt Wingate, den letzten Quotienten mit der Regel vergleicht, so wird man finden, daß er ganz dasselbe besagt. Die Aufgabe: 100 ℔ zu London = 9 ℔ zu Amsterdam; 45 ℔ Amst. = 49 ℔ zu Brügge; 98 Brg. = 116 ℔ zu Danzig; wieviel sind 112 ℔ zu London in Danziger ℔? setzt er ganz wie Rees so an: 100 . . . 9.

Der Divisor ist	45 . . .	49
hier links, der	98 . . .	116
Dividend rechts		112

Damit aber auch der senkrechte Strich nicht fehle, schreibt W. die erste Aufgabe auch in folgendem Ansatz:

35	24
3	5
100	125
50	
525000	15000) 525000 (35.

In England scheint diese Rechenform nicht weiter entwickelt worden zu sein; nach Deutschland kam sie, wie wir später sehen werden, von Holland aus.

Die Literatur der gemeinen Rechenkunst des 18. Jahrhunderts unterscheidet sich quantitativ und qualitativ von der des vorhergehenden. Murhard allein führt gegen 400 in Deutschland darüber erschienene Schriften an, von denen nur noch wenige lateinisch geschrieben sind. Eine andere geistige Physiognomie zeigen häufig schon ihre Titel an. Während früher viele Rechenbücher auf denselben „nützlich und sehr nützlich, wohl eingerichtet und wohl abgefaßt, künstlich und doch kurz," einige auch „wohlgegründet" sind, wird nun „die nützliche, höchstnöthige und edle Rechenkunst" vor allem „gründlich, deutlich und sehr deutlich, demonstrativ, gänzlich erschöpft, faßlich und faßlichst, selbstlehrend und für den Schüler von sich selbst lernend;" sie demonstrirt und beweist mit „Vernunftgründen" und ist doch „leicht, ja allerleichtest." Man wollte sich nicht mehr mit der bloßen Mittheilung von Regeln und Vorschriften begnügen, sondern der Sache auf den Grund gehen, und wenn auch „Heinrich Meißners Schreib-Rechen- und Obermeister auf St. Jacobs Kirchenschule in Hamburg Hellscheinendes Licht der Rechenkunst, Hamburg 1749" nicht alle Dunkelheiten derselben aufhellte, so

hatte er doch wie andere „gründliche und demonstrative“ Verfasser sicherlich die Absicht, solches nach Kräften zu thun. Daß man den überlieferten arithmetischen Stoff mehr für den Unterricht zu verarbeiten suchte, geht auch daraus hervor, daß man eine Reihe von Schriften findet, welche für engere Kreise bestimmt sind, also besondere Bedürfnisse berücksichtigen und befriedigen wollten und ebendeshalb den Gegenstand nach Umfang und Methode für ihre verschiedenen Zwecke zurichten mußten — z. B. Theod. Euf. Bertram, Rechenbüchlein vor Weibesbilder auf ganz besondere und neue Art kurz zu rechnen, Bauzen 1725; und etwas polirter ausgedrückt: Rechenbuch für ein junges Frauenzimmer, Danzig 1791. Gottfried Schmother, dresdenisch kanzleymäßiger, wie auch zu Rechnungssachen sich anschickender Schreiber und Rechner, Dresden 1726; Gründliche Anweisung zur Rechenkunst, hauptsächlich zum Gebrauch in den Jenaischen Vorstädten, Leipzig 1736. Johann Daniel Intelmann, Arithmetischer Wegweiser oder Revalisches Rechenbuch, Halle 1736. M. David Zeller, Vorhof Fortsetzung und Beschluß der schlesischen Rechenkunst, Wien 1737. Anleitung zu den arithmetischen Wissenschaften vor die Alumnos der Königl. und Churfürstl. Sächsischen Land-Schule Grimma. Mit aller Kürze und Deutlichkeit aufgezeichnet &c. von Christian Friedrich Haupt, Illust. ejusd. Schol. Coll. et Mathematico, Leipzig 1740. Arithmetica Portensis oder die Anfangsgründe der Rechenkunst &c., welche der Pförtnischen Jugend vorgetragen, erklähret und durch Exempel erläutert &c. von Joh. Georg Gottholff Hübschen, Leipzig 1748. Rechenbuch für das Gemeine Leben, besonders für die Landjugend, Göttingen 1776. Gründliche Anweisung zur Rechenkunst für Anfänger in öffentlichen Schulen, von M. Metternich zu Maynz 1783. Arithmetischer Unterricht für die Jugend in 20 Unterredungen, Zürich 1783. Andreas Grüning, Rechenbuch für die Kinder, Altona 1783. Christian Niese hat sogar eine Rechenkunst für Sehende und Blinde, Mannheim 1783 veröffentlicht. Außer diesen äußerlichen Anzeichen, daß es beim Rechenunterricht mehr Sitte wurde, nicht nur das Object, sondern auch das lernende Subject ins Auge zu fassen und diesem zu einem wirklichen Verständnis desselben zu verhelfen, liegen aber auch ganz bestimmte Forderungen an den arithmetischen Unterricht vor. So sagt Chr. Wolff, der berühmte hallensische Kanzler und Professor, in seiner Vorrede zu dem „Auszug aus den Anfangsgründen aller mathematischen Wissenschaften &c., Frankfurt und Leipzig 1728: „Es ist nicht genug, daß der Lehrer die Wahrheit sagt, die Schüler müßen auch begreifen, daß es Wahrheit ist. Der Nutzen der Mathematik fällt weg, wenn man ihre Lehren auf gemeine Art vorträgt, nach welcher sie mehr vom Gedächtnis als vom Verstand gefasset werden.“ Wenn wir unter den Fragen, welche Rechenbücher früherer Zeit an die Schüler stellen, nirgends ein Warum? gefunden haben, so verlangt nun Wolff ausdrücklich: Man frage sie allezeit, warum sie dieses so oder so machen, damit sie nicht allein den Grund der Rechnung einsehen, sondern auch angewöhnet werden, nichts ohne Grund von jemand anzunehmen, ingleichen in allem, was sie sehen und hören, um seinen Grund sich zu bekümmern.“ Christian v. Clausberg spricht sich in seiner „demonstrativen Rechenkunst oder Wissenschaft, gründlich und kurz zu rechnen &c. im 4 Thl. 1. Aufl. Leipzig 1732“ so aus: „Es ist bekannt, daß die Arithmetik in allen sogenannten Rechenbüchern als ein Gedächtniswerk getrieben wird. . . . . Allein diese Lehrart hat mir allezeit sehr seichte geschienen, und daher habe ich geglaubt, daß man im Unterricht von der Rechenkunst hauptsächlich auf den Verstand zu sehen habe. Dieser empfindet ein großes Vergnügen, wenn er ein Ding aus dem Grunde verstehen lernt, und begreifen kann, warum man durch diese Regeln ein solch Exempel auflösen könne.“ Hübsch bemerkt in seiner Arithmetica portensis: Wenn der Hauptzweck derselben (finis primarius) in der Auflösung aller dabei vorfallenden Aufgaben bestehe, so sei einer der Nebenzwecke (fines secundarii) die Schärfung des Verstandes als ein Schleif- und Wetzstein; man lerne distinct, ordentlich und vorsichtig denken. Andreas v. Segner gab seiner Elementararithmetik den Titel: Deutliche und vollständige Vorlesungen über Rechenkunst und Geometrie

(2. Aufl. Lemgo 1761) und sagt darin: „Man ist sonderlich im Anfang beflissen gewesen, die meisten Dinge von mehr als einer Seite vorzustellen, und durch verschiedene, aus verschiedenen Quellen hergeholte Beweise recht verständlich zu machen." Die höchst einfach und klar geschriebenen „Anfangsgründe der Arithmetik, zum Gebrauch einiger Abtheilungen der Herzoglichen Hohen Carls-Schule," Stuttgart 1783, stellen den Satz auf: „Wenn die Arithmetik mit Nutzen gelehrt werden soll, so hat es nicht bei der bloßen Fertigkeit sein Bewenden, sondern von jeder Veränderung der Zahlen müßen Gründe oder Beweise angegeben werden." Die Vorrede zum 4. Theil des Neuen Elementarwerks für die niedern Classen der lateinischen Schulen und Gymnasien von Semler und Schütz, Halle 1780, beginnt mit den Worten: „In diesen 4 Theilen sind von den 4 Rechnungsarten die Addition, Subtraction und Multiplication mit ihren Gründen vorgetragen." Wie sehr diese vorangestellt werden, sieht man schon an den Ueberschriften einiger Capitel; da heißt es nicht mehr: Multiplication oder Division, sondern: Gründe der Multiplication und der Division; so daß die Operation selbst beinahe als Nebensache erscheint. So tritt die geistige und ebendarum geistbildende Seite des arithmetischen Unterrichts immer mehr hervor, und es lassen sich gegen das Ende des 18. Jahrhunderts Stimmen vernehmen, welche dieselbe wenigstens ebenso hoch anschlagen als den materiellen Gewinn. In Hauffs Lehrbuch der Arithmetik Gießen 1793, liest man: „Die Arithmetik ist eine reine Vernunftwissenschaft. Bei allen reinen Vernunftschlüssen sollte man, wo nicht mehr, doch zum mindesten ebensoviel auf den formalen, als auf den materialen Nutzen sehen, den die Beschäftigung mit denselben verschafft. Der formale Nutzen einer Wissenschaft ist aber um so größer, je weniger auf der einen Seite des Stoffs ist, der durch sie der Receptivität gegeben wird, und je mehr auf der andern Seite dessen ist, was die Spontaneität aus diesem Stoff herauszuarbeiten vermag. Dies zusammengefaßte Verhältnis ist nun gerade bei der Arithmetik das größte. . . . Aber dieser formale Nutzen geht ganz verloren, wenn man sie handwerksmäßig betreibt." Man sieht aus den angeführten Aeußerungen, wie vom Anfang des 18. Jahrhunderts an gewichtige Stimmen auf einen verständigen und geistbildenden Rechenunterricht drangen. Allerdings sprachen sie zunächst nur für höhere Schulanstalten; denn wenn z. B. Hübsch eine arithmetische Praxis ohne Gründe für künftige Studirende ganz verwirft, so erklärt er zugleich, daß sie für einen Handwerker hinlänglich sein möge. Ganz ähnlich drückte sich Hauff aus, und es ist nicht ohne Interesse zu bemerken, daß solche aristokratische Ansichten im Unterrichtswesen im Jahrhundert der Aufklärung und in der Blütezeit der Menschenrechte auftreten konnten. Allein die Sonne scheint für alle, wenn auch für den einen früher als für den andern, und eine Wahrheit, die in irgend einem Lebenskreise aufgegangen ist, wird über kurz oder lang auch die andern beleuchten. So war es auch hier; die Forderungen, die man zuerst nur an den Rechenunterricht in den höhern Lehranstalten machte, wurden bald auf alle Schulen insgesammt ausgedehnt.

Auf die Form der Darstellung scheinen die arithmetischen Schriften Chr. Wolffs, wenigstens bei den bessern Rechenbüchern, einen bestimmenden Einfluß geübt zu haben. Er beginnt mit Erklärungen, auf welche Grundsätze, Lehrsätze mit Beweisen und Aufgaben mit Auflösungen folgen. Dazu kommen noch Zusätze oder Corollarien, welche theils Anwendungen eines allgemeinen Satzes auf einen besondern Fall, theils einen neuen aus jenem abgeleiteten Satz enthalten; Anmerkungen, die erläutern, was in den Erklärungen, Grund- und Lehrsätzen noch dunkel sein möchte, und Historisches oder „was sonst nützlich zu wissen vorfället," mittheilen; willkürliche Sätze, die willkürliche, entweder allgemeine oder von dem einzelnen Autor nur für gewiße Fälle angenommene Bestimmungen aufstellen. So war auch für die Rechenbücher ein logisches Schema gegeben, dessen mehr oder weniger freie Anwendung dadurch einen völligen Umschwung in dem Unterricht bewirkte, daß an die Stelle der frühern Regeln Lehrsätze traten, die bewiesen werden mußten; die Beweise sind allerdings oft sehr einfach, bloße

Nachweisungen und Beschreibungen einer ausgeführten Operation; so weist Wolff die Richtigkeit einer Addition von Summen nach, indem er sagt: Vermöge der geschehenen Rechnung enthält die gefundene Zahl in sich alle Einer, alle Zehener, alle Hunderte ꝛc. der vorgegebenen Zahlen, das ist alle ihre Theile zusammen genommen (§. 30. Das gantze ist seinen Theilen zusammengenommen gleich): folgends sind die gegebenen Zahlen zusammen addirt (§. 9. Addiren heisset eine Zahl finden, welche verschiedenen Zahlen von einer Art zusammengenommen gleich ist). Allein auf diese Weise wird das in der materiellen Operation liegende logische Element gleichsam von ihr abgelöst, zum klaren Bewußtsein gebracht, mit allgemein wahren Sätzen in Uebereinstimmung gesetzt, und damit das Verfahren wirklich als richtig nachgewiesen. So einfach solche Beweise auch sein mögen, so geben sie doch dem Schüler eine höchst werthvolle und nothwendige geistige Uebung. Er lernt vom concreten Fall abstrahiren, ihn einem Allgemeinen unterordnen, und indem er ihn in der höhern Wahrheit wieder erkennt, erhebt er sich über ihn und wird seiner in der That mächtig. Beim mechanischen Verfahren fällt dieser geistige Gewinn weg. Indessen haben manche Lehrbücher, obwohl die Nothwendigkeit der Beweise anerkennend, aus verschiedenen Gründen sie doch nicht angeführt. Haupt z. B., in seiner Arithmetik für Grimma, sagt: „daß ich aber die Beweisthümer der Regula nicht mitgenommen, werde verhoffentlich zu entschuldigen sein, weil widrigenfalls das Buch sich vor Anfänger nicht würde geschickt haben." Er verweist die weiter Forschenden auf das Compendium arithmeticum von Joh. Mich. Poetius. In der Arithmetik für die Hohe Carlsschule werden sie auf die Algebra verschoben, die alle Schüler lernen mußten; dagegen fehlen sie bei Clausberg, Segner, Hübsch ꝛc. nirgends. Der letztere führt die Gründlichkeit sogleich zum Extrem. Er ist so gründlich, daß man oft vor lauter Gründen den Grund kaum noch sieht, durch lauter Erklärungen und Erläuterungen in Dunkelheit geräth und bei der Vielseitigkeit der Auffassung eines Gegenstands Mühe hat, die eine Hauptseite festzuhalten. In der philanthropistischen Schule finden wir auch Anschauungsmittel, wie z. B. bei Busse, der die Zahlenbildung von 1 bis 30 durch übersichtlich gruppirte Puncte, ebenso die von 100 bis 1000 durch ein Quadrat versinnlichte, das in jeder Seite 10 Haufen mit je 10 Puncten hatte; in dem neuen Elementarwerk von Semler und Schütz ist namentlich das Zahlenschreiben sehr anschaulich, aber sehr ausführlich dargestellt. Auch der Grundsatz, vom Leichtern zum Schweren fortzuschreiten, wird öfters ausgesprochen; die Anordnung des Stoffes weicht von der alten vielfach ab aus methodischen Rücksichten. Nach dem Grundsatz, man dürfe nichts auf dem Papier ausführen, was man nicht zuvor in Wirklichkeit thun könne, schiebt das N. Element.-W. ganz fremdartige Dinge zwischen die arithmetischen Pensen hinein, wie z. B. die Grundgesetze des Hebels, damit man mit dem Messen und Wägen umgehen könne, ehe man addire und subtrahire. Sonst haben wir nur in dem Titel einer einzigen Schrift: Michael Scheffelt, Methodische und neue Anweisung, die edle und hochnützliche Rechenkunst in kurzer Zeit zu lernen, Ulm 1716, ausdrückliche Rücksichtnahme auf die Methode gefunden. Was ihren sachlichen Inhalt betrifft, so ist gegen früher keine bedeutende Aenderung eingetreten. Unter den Species wird das Dupliren und Mediren von einigen bloß historisch erwähnt. Die Proportionen werden noch öfters sehr ausführlich behandelt; in höher gehaltenen Lehrbüchern fehlen auch die Progressionen und das Wurzelausziehen nicht; dagegen findet man die Regula falsi und Cöcis, oder die Blindenrechnung seltener. Vergleichende Münz-, Maß- und Gewichtstabellen, die damals noch nothwendiger waren, als jetzt, findet man allgemein. Sehen wir auf die Gestaltung der einzelnen Theile der Rechenkunst, so finden wir die alte Art des Zahlenlesens nur noch selten, wie bei Elend 1724; Hübsch, 1748, führt sie historisch an, wie er selbst sagt, „um die Natur der Zahlenordnung besser einzusehen." Aus dem gleichen Grunde erwähnt er noch andere Aussprachweisen, wie z. B. „die nicht unebene, aber wenig recipirte Manier einiger deutschen, durch erste, zweite, dritte Tausend ꝛc. zu lesen, so

ungleich compendiöser und deutlicher ist als die gemeine.“ Z. B. $\overset{IV}{7}\,\overset{III}{593}\,\overset{II}{218}\,\overset{I}{400}\,916$, was ausgesprochen wurde: 7 vierte Tausend ($= 7 . 1000^4$), 593 dritte T., 218 zweite T., 400 erste T., 916. Von den 4 Species haben die 3 ersten längst ihre jetzige Form angenommen; das Uebersichdividiren erhält sich durch das ganze Jahrhundert hindurch, doch so, daß es gegen das Untersichdividiren allmählich zurücktritt. Mannigfaltigkeit in der Form zeigt sich namentlich beim Multipliciren und Dividiren. So wird z. B. 9 . 695 dargestellt:

	oder:
695	695
9	9
45	5415
81	84
54	6255
6255	

6754 . 98 aber so:

	und 47 . 39 =
6754	47
98	39
545432	1263
6860	36
4436	21
35	1833
661892	

Bei näherer Betrachtung findet man leicht den Schlüssel des Verfahrens.

Dabei hatte man es namentlich auf Rechenvortheile abgesehen, indem man z. B. bei der Addition die einziffrigen Zahlen, wenn sie nicht zu weit von einander abstanden, durch Zuzählen und Abziehen gleich zu machen suchte, und dann das Addiren in das Multipliciren verwandelte; oder daß man statt der nahe bei Zehnern oder Hundertern ꝛc. liegenden Zahlen, die Zehner, Hunderter ꝛc. addirt und dann von der Summe das Zuviel wegnimmt. Beim Multipliciren wird nicht nur das alte Verfahren mittelst der Differenzen, der Factoren ꝛc. angewendet, sondern es werden auch die bekannten Vortheile benützt, einzelne Factoren in bequeme Quotienten zu verwandeln: $25 = {}^{100}/_4$, $125 = {}^{1000}/_8$, $12^1/_2 = {}^{100}/_8$, $33^1/_3 = {}^{100}/_3$, $16^2/_3 = {}^{100}/_6$, $45 = {}^{90}/_2$, $250 = {}^{1000}/_4$. Auch für die Division werden nicht nur, wie von Hübsch und auch von Clausberg, die alten Ansatzformen und Ausrechnungsweisen besprochen, sondern auch neuere Vortheile angeführt, wie z. B. die Verwandlung der Divisoren in Quotienten, deren Dividend 10 oder eine Potenz von 10 ist; es sind dieselben Fälle, die für die Multiplication als Vortheile angeführt werden; man setzt $12^1/_2 = {}^{100}/_8$, multiplicirt mit 8 und dividirt dann mit 100; ebenso bei $33^1/_3 = {}^{100}/_3$, $66^2/_3 = {}^{200}/_3$, $166^2/_3 = {}^{500}/_3$ ꝛc. „Alles dieses, sagt Hübsch, muß der Usus lehren, und wird schon jeder selbst das Brett an demjenigen Ort zu bohren suchen, wo es am dünnsten ist.“

Die Bruchlehre handelt Wolff kurz und klar ab; doch scheinen unsere gegenwärtigen einfacheren Ansatzformen erst in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts allgemeiner geworden zu sein, namentlich durch Clausberg, Segner, Lorenz; so wie sie in der Arithmetik der hohen Carlsschule dargestellt ist, könnte man sie heute noch in unsern Schulen lehren. Dagegen finden sich bei andern, wie Elend, Hübsch, noch sehr unbequeme Formen. Elend z. B. addirt die Brüche $^3/_4$, $^2/_3$, $^4/_5$, $^6/_7$ auf folgende Art:

$\frac{3}{4} \times \frac{2}{3}$ $\frac{4}{5}$ $\frac{6}{7}$

$\frac{9}{12}$ $\frac{8}{12}$ | $\frac{17}{12} \times \frac{4}{5}$

$\frac{85}{60}$ $\frac{48}{60}$ | $\frac{133}{60} \times \frac{6}{7}$

$\frac{931}{420}$ $\frac{360}{420}$ | $\frac{1291}{420}$.

Die Ansatzformen für die anderen Species sind unbequem. Die Subtraction $9^1/_2 - 4^3/_5$ wird so ausgeführt:

$$\begin{array}{ccc|l} 9^1/_2 & & 4^3/_5 & \\ \hline 4 & 5 & 15 & \\ \hline 4 & 10 & {}^6/_{10} & {}^9/_{10} \text{ facit } 4^9/_{10} \end{array}$$

Will er ${}^2/_3 \,.\, {}^5/_7$ berechnen, so schreibt er: $\frac{2-5}{3-7}$ facit ${}^{10}/_{21}$; die Division ${}^3/_4 : {}^2/_5$ macht er so: ${}^3/_4\ {}^2/_8\ {}^5/_2 \mid {}^{15}/_8$ oder $1^7/_8$. Hübsch, der die Bruchlehre auf 270 Seiten abhandelt, hat eine besondere Vorliebe für die Doppelbrüche. „Ich dürfte wohl einer der ersten sein, bemerkt er, so den fractionibus inusualibus ins Maul gegriffen.“ Oft hat er noch ganz unverständliche Ansätze, wie $\dfrac{\overset{1/3}{9^2/_5}}{{}^1/_2 \;\; 16^3/_7}$, was er liest: Neun zwo und ein Drittel fünftel, und 16 drei und ein Zweitel Sieben Theil, also eigentlich schreiben muß: $\dfrac{9\frac{2^1/_3}{5}}{16\frac{3^1/_2}{7}}$. Ebenso unklar sind die folgenden: $\frac{3}{4 \div {}^1/_4} \int \frac{5 \div {}^1/_3}{7 \div {}^2/_3}$; ${}^2/_5 \int {}^1/_3 \int {}^1/_4 \int {}^1/_4$; $7^4/_6 \int {}^5/_{15}$; der erste Ausdruck soll bedeuten: $\frac{3}{4 - {}^1/_4} \times \frac{5 - {}^1/_3}{7 - {}^2/_5}$; der zweite: ${}^2/_5 \times {}^1/_3 \times {}^1/_4 \times {}^1/_2$; der dritte: $7 + ({}^4/_6 \cdot {}^5/_{15})$. — Die Sexagesimalbrüche verschwinden nach und nach aus den Rechenbüchern; wir haben sie bloß noch bei Clend und Kästner, Anfangsgründe der Arithmetik &c., 1764, gefunden; an ihre Stelle treten langsam die Decimalbrüche. Clend schreibt und liest sie noch wie Beyer; Segner, 1767, der sie in Verbindung mit den ganzen Zahlen abhandelt, und noch mehr die Arithmetik der Hohen Carlsschule, 1785, ebenso Lorenz 1791, stellen sie dar wie die neuen Rechenbücher. Schübler, Ueberzeugende Gründe der Rechenkunst &c., Heilbronn am Neckar 1795, beklagt sich noch über die Vorurtheile gegen die Einführung der Decimalrechnung; sagt aber voraus, daß die außerordentlichen Vortheile, welche sie gewähre, ihre durchgängige Einführung in hohen und niedern Schulen in kurzem nöthig machen werden. — Was die Proben bei den 4 Species betrifft, so wird die Neuner- und Siebenerprobe, die auch in der That mehr elegant, als kurz und zuverläßig sind, im 18. Jahrhundert immer seltener; man begnügte sich mit der Anwendung der entgegengesetzten Operation, oder führte man dieselbe Rechnung in anderer Ordnung aus. — Unsere Operationszeichen treten nun alle auch in der gemeinen Arithmetik auf, namentlich der Punct, um Multiplication, und der Doppelpunct, um Division anzuzeigen. Der letztere wurde zuerst von eigentlichen Mathematikern gebraucht; wenigstens sagt Clausberg, er sei nach Art der Mathematicorum das Zeichen der Division. Nach Leibnitz wird die Proportion als Gleichheit zweier Quotienten geschrieben $3 : 12 = 5 : 20$; Wolff hat auch noch die ältere Form: $3 \,.\, 12 :: 5 \,.\, 20$. In der Stellung des Divisors und des Dividenden herrschte, wie auch jetzt noch in manchen Rechenbüchern, Verschiedenheit. Während bei Clausberg $6 : 2 = {}^6/_2$ ist, setzt ein Hamburgisches Rechenbuch $3 : 8 = {}^8/_3$. Die bei den Grundrechnungsarten vorkommenden technischen Ausdrücke sind noch nicht fixirt. Die zu addirenden Zahlen heißen termini addendi, colligendi, aggregandi, congregandi, summandi, die summirenden Zahlen, die Posten (posita); das Ergebnis: Aggregat, Collect, Summa, Summe; die Zahl, von welcher abgezogen werden soll: Integrum, numerus minuendus, superior, minuendus, bei Clausberg aber, seltsamer Weise, Subtrahendus; die Zahl, welche abgezogen werden soll: Subtrahendus, Subducendus, Subtractor, Subtrahens, inferior, Subtrahend; was übrig bleibt ist: residuum, reliquum, differentia, Differenz, Relict, Rest. Die Zahl, welche vervielfältigt werden soll, ist: Multiplicandus, Multiplicand; die, mit welcher zu vervielfäl-

tigen ist: Multiplicans, multiplicator, Nehmer bei Busse; beide ohne Unterschied schon bei Wallis factores; was herauskommt: factum, Product; einige wenden den letzten Ausdruck nur bei der eigentlichen Multiplication an, und den ersten auf das Facit bei der Regel de tri. Die Zahl, in welche dividirt werden soll, heißt: Dividendus, mensurandus, totum; numerus divisus, nach vollzogener Theilung; die, mit welcher dividirt wird: Dividendus, mensura, divisor; was herauskommt: Quotus, Quotiens, Quotient. — Die praktischen Rechnungsarten, deren Aufgaben man öfters, wie schon in früheren Jahrhunderten, nach sachlichen Kategorieen eingetheilt findet, wie: Besoldungs-, Holz-, Heurechnungen rc., werden theils durch die Regel de tri mit altem Ansatz, oder wie es auch heißt „Aussatz" und mit Proportionsform, theils durch die welsche Praxis, die man nun oft unter der allgemeinen Bezeichnung „Vortheile" begriff, theils durch die Kettenregel oder den Reesischen Satz gelöst, auf den wir hier noch einmal zurückkommen müßen. Den Namen hat dieser Rechenansatz von Caspar Franz v. Rees, geb. 1690 zu Roermonde im Limburgischen. Er trat 1708 in die Congregation des Oratoriums ein, und war mehrere Jahre Lehrer in Mecheln. In Folge der Jansenistischen Streitigkeiten zog er sich nach Holland zurück, wo er noch 1740 als Hauslehrer lebte. In dieser Stellung scheint er zur Abfassung eines Rechenbuchs, in holländischer Sprache, veranlaßt worden zu sein. Ins Französische übersetzt erschien es unter dem Titel: L'Arithmétique éclaircie oder Règle générale d'Arithmétique; La Haye 1737; nach dieser Ausgabe wurde es von Prof. Ludw. Kahle, Göttingen 1739, ins Deutsche übersetzt. Weitere Ausgaben besorgte Mich. Lor. Willich, Secretär der Stadt Göttingen; die fremden Münzen, Maße und Gewichte wurden in deutsche umgesetzt, und neue Rechnungsarten und Beispiele hinzugefügt; die 4. Ausgabe erschien 1751; wir haben eine spätere von 1766 benützt; sie hat den Titel: Allgemeine Regel der Rechenkunst, oder neueste Art alle Arten von Aufgaben, in welchen etwas ein Verhältnis zu andern Dingen hat, kurz und leicht aufzulösen; in holländischer Sprache von C. F. de Rees, nunmehr übersetzt von einem Liebhaber mathematischer Künste, Bremen 1766. Bei Georg Cotta zu Tübingen erschien 1758: „Allerleichteste und deutlichste nach der Reesischen Regel eingerichtete Rechenkunst." J. G. Schmalzrieds vollständige Anleitung zur Reesischen Rechnung hat von 1778—1806 6 Auflagen erlebt. Andere in Württemberg erschienene Rechenbücher enthalten den Reesischen Satz neben der Regel de tri, wie die selbstlehrende Rechenkunst des Pfarrers Wursters, Tübingen 1778; die Arithmetik der Hohen Karlsschule, Stuttgart, 1785; Schüblers Ueberzeugende Gründe der Rechenkunst, Heilbronn und Rotenburg an der Tauber 1791. Auf den vielen von Murhard angeführten Büchertiteln finden wir die Reesische Regel verhältnismäßig selten ausdrücklich angeführt; in den Elementa Mattheseos von Hennert, Utrecht 1766, wird sie gar nicht erwähnt, auch in französischen Rechenbüchern haben wir sie nicht gefunden; so daß ihre Verbreitung auf Deutschland, wie es scheint, vorzüglich auf seine südlichen und nordwestlichen Gegenden sich beschränkt zu haben scheint. Ob nun das zweifelhafte Verdienst der Erfindung dieser Regel, durch welche der Rechenunterricht lange Zeit in vielen Schulen mechanisirt wurde, auch Rees selbst gebührt, oder ob er sie dem Holland benachbarten England entlehnt hat, wissen wir nicht zu entscheiden; vielleicht spricht er sich in dem holländischen Original, das wir weder in Deutschland noch in Holland auftreiben konnten, darüber aus. Der Name Reesische Regel ist in sofern gerechtfertigt, als sie ihre weitere Ausbildung und Verbreitung jedenfalls der Arbeit des C. F. v. Rees verdankt. Der Ansatz Wingates beruht auf Proportionen, und nicht auf äußerlichem Mechanismus. Rees aber scheint sich die Aufgabe gestellt zu haben, bei Rechnungen, deren Resultat sich in einem Quotienten darstellen läßt, den letzteren auf eine leichte und ganz äußerliche Weise mit dem geringsten Aufwand von Nachdenken zu bilden. Diesen Eindruck macht wenigstens die Anleitung, die er selbst zur Herstellung seines Ansatzes giebt. In der von Willich, 1766, herausgegebenen Uebersetzung des Prof. Kahle heißt es wörtlich: „Man muß alle

Zahlen, welche in einer vorgelegten Frage befindlich sind, in zweyen Columnen oder Gliedern aufschreiben. Die eine Columne zur Rechten, die andere zur Linken; hierauf muß man sonderlich wohl acht haben. Daher müßen diejenigen Zahlen, deren eine aus der andern bestimmt wird, nicht in einerlei Columne stehen, sondern in unterschiedene gesetzt werden. Wenn also gesagt wird: 100 fl. bringen 4 fl., so müßen 100 fl. auf einer Seite stehen, und die 4 fl. auf der andern ꝛc.; es ist gleichviel auf welcher Seite, es sey die rechte oder die linke, die Zahl gesetzt wird, wenn sie nur nicht auf eine kommen." Diese Stellung wird nun an einer Reihe von Beispielen eingeübt, wie die folgenden: Wenn 3 Ellen 24 fl. kosten, oder, wenn 100 fl. in 12 Monaten 4 fl. Interesse geben, oder, wenn 12 Arbeiter in 8 Wochen einen Graben 100′ lang, 60′ breit und 15′ tief machen, so muß man setzen:

Ellen 3 — 24 fl., oder fl. 24 — 3 Ellen; fl. 100 / Mon. 12 } — 4 fl. Interesse,

oder: fl. 4 — { 100 fl. Cap. / 12 Mon.   Arbeiter 12 / Woch. 8 } — { 100′ lang, / 60′ breit, / 15′ tief ꝛc.

Wie hat man nun die übrigen in der Aufgabe vorkommenden Zahlen unterzubringen? „Die Dinge, die einerley Namen haben und die auf einer Seite zu stehen kommen, müßen auch, da sie zum andernmal vorkommen, mit ihrer Zahl auf die andere Seite gesetzt werden; oder: es müßen in einer Columne so oft die Namen der Dinge mit den zugehörigen Zahlen sein, als in der andern." Hat man z. B. die Aufgabe, wenn 3 Ellen 24 fl. kosten, wie viel 37 Ellen? und den Anfang des Ansatzes: Ellen 3 — 24 fl., so müßen auch zur Rechten Ellen und zur Linken fl. seyn. Weil aber diese noch unbekannt sind, so kann man ihren Namen mit einem Sterngen merken." Man erhält also:

1) Ellen 3	—	24 fl.	2) fl. 24	—	3 Ellen
fl. *	—	37 Ellen	Ellen 37	—	* fl.
3) Ellen 37	—	* fl.	4) fl. *	—	37 Ellen
fl. 24	—	3 Ellen	fl. 3 Ellen	—	24 fl.

Aehnlich ist es bei zusammengesetzten Verhältnissen. Wenn 100 fl. in 12 Monaten 4 fl. gewinnen; wie viel Capital muß man auf Interesse thun, um 20 fl. in 15 Monaten Profit zu haben?

fl. Cap. 100 / Mon. 12 } — 4 fl. Inter.

Inter. fl. 26 — { * fl. / 15 Mon.

Capital und Zeit gehören zusammen, weil sie miteinander das Interesse hervorbringen, auf beiden Seiten stehen die gleichen Namen, also ist der Ansatz richtig." Nachdem dieser auch an verwickelten Beispielen methodisch eingeübt ist, wird die Ausrechnung gezeigt. „Alle Zahlen, welche sich in einer Columne befinden, müßen mit einander multiplicirt werden. Sind die Multiplicationes geschehen, so wird man 2 Producte haben, wovon das eine den Theiler, und das andere die zu theilende Zahl ausmacht, aber nicht auf gleichgültige Art. Denn das Product derjenigen Columne, in welcher der Stern befindlich ist, welcher die Stelle der gesuchten Zahl anzeigt, muß jederzeit der Theiler sein. Dies zeigt das folgende Beispiel:

```
Ellen 3  —  24 fl.
fl.   *  —  37 Ellen
------------------
       168
       72
       ---
       888 } 3 Theil.
       28  } 296
       18
       0
```

Rees beschreibt nun weiter, wie man die Multiplicationen dadurch kürzen könne, daß man, wo es angeht, beide Seiten mit Gleichem dividirt, wie man die Brüche entferne u. drgl. Schließlich führt er noch eine complicirtere Rechnung nach seiner Regel aus und sagt dann: „Ich habe bei diesem Exempel unsere Regel zweimal anwenden müßen. Wer aber bedenkt, daß man auf solche Weise längstens in 1/4 Stunde fertig wird, da ein anderer wohl wenigstens einige Stunden anwenden mögte, weil er etwa 10—12 Sätze machen muß, der wird mir den Gefallen erzeigen, diese Rechnung als ein nützliches Compendium anzunehmen. Absonderlich wenn man erwägt, daß man nach der gemeinen Art zu rechnen öfters in beschwerliche und verdrießliche Brüche verfällt, wobei man leicht etwas versieht.“ . . . Alles, was Rees hier gegenüber von andern gleichzeitigen Methoden seinem Ansatz nachrühmt, kann man unbedingt zugeben; ja man darf noch weiter sagen, daß er sehr leicht ist, und eigentlich in einem bloßen Abschreiben der Aufgabe nach einer einfachen Ordnung besteht. Handelt es sich nun, wie bei Geschäftsleuten, bloß darum, richtige Resultate ohne vieles Kopfzerbrechen nach einem leichten Schema zu finden, so darf man den reesischen Ansatz allerdings empfehlen. Trotzdem finden wir ihn aber weder in französischen, noch in englischen, ja nicht einmal in holländischen Rechenbüchern erwähnt; aus vielfachen mündlichen Erkundigungen müßen wir schließen, daß ihn auch die Geschäftsleute in der Schweiz, in Frankreich, England und Holland, wo man gar nichts mehr davon zu wissen scheint, nicht anwenden, wohl einfach deswegen, weil die Praxis andere Formen gefunden hat, ihre Aufgaben schnell und sicher zu berechnen. Die Schule aber muß grundsätzlich jede Methode verwerfen, welche, ohne die nöthige Einsicht in den Zusammenhang der gegebenen Zahlengrößen zu der gesuchten zu gewähren, ihre Rechnungen nach einer rein äußerlichen Vorschrift ansetzen und ausführen läßt. Der reesische Satz kann nun allerdings auch erklärt werden, obwohl er von Haus aus gar nicht darauf angelegt ist und absichtlich ein näheres Verständnis überflüssig machen will, wahrscheinlich weil der Mensch irrt, sobald er denkt. Allein sobald man ihn erklären will, kommt man auf die Proportionen oder auf die viel einfachere Schlußrechnung. Und dann ist gar kein Grund einzusehen, warum man nicht gleich von Anfang zu dieser greifen und sie festhalten soll, um so mehr, als bei weitem in den meisten Fällen der Ansatz ganz ebenso einfach und sicher ist als der reesische. Bei verwickelteren Aufgaben verleiht eine reichliche Praxis am Ende auch die nöthige Sicherheit, Kürze und Gewandtheit. Um den Vorwurf des Mechanismus beim reesischen Satz zu mildern, sagt man, derselbe könne auch bei andern Rechenmethoden, selbst bei der Schlußrechnung Platz greifen. Dies ist gar nicht zu läugnen; aber es ist ein großer Unterschied, ob ein Verfahren ganz und gar auf unverstandenem Mechanismus beruht, oder ob es eine durchaus rationelle Grundlage hat und nur in Folge vieler Uebung den Grad mechanischer Fertigkeit erlangt, der bei allem Können schließlich angestrebt werden muß. Die Freunde des reesischen Satzes führen noch als besondern Vorzug an, daß man ihn nicht mehr vergesse; dies ist aber wohl nur der Fall, wenn jemand fortwährend Gelegenheit hat sich darin zu üben; dann behält man aber auch andere Rechnungsarten, namentlich die Schlußrechnung, von der ja schon Tartaglia sagte, daß sie die Natur selbst lehre; Leute, die den reesischen Satz vollständig vergessen hatten, sind uns im Leben schon viele begegnet. Auch soll er sich dadurch für die Schule besonders empfehlen, daß selbst die ganz schwachen Schüler mittelst desselben rechnen lernen. Allein nicht die schwächsten bilden den Maßstab, sondern die große Mehrzahl von gewöhnlicher Begabung. Wer nach gehöriger Belehrung die einfachen Schlüsse, auf denen das ganze Schlußverfahren beruht, nicht begreifen kann, von dem darf man, wenn man es nicht mit einem ganz eigenthümlich constituirten Individuum zu thun hat, annehmen, daß er überhaupt unfähig sei, irgend etwas zu lernen.

Noch eines Ansatzes, der eine Zeitlang eine ziemliche Verbreitung gehabt zu haben scheint, müßen wir erwähnen; er ist bekannt unter dem Namen Basedowsche Regel.

Wir entnehmen sie dem Gemeinverständlichen Rechenbuch für Schüler, von Fr. Gottl. Busse, Leipzig 1786, dessen Mittheilung wir der Gefälligkeit des Herrn Collaborators Heine in Dessau verdanken, wo Busse einst Lehrer der Mathematik am dortigen philanthropistischen Erziehungsinstitut war. Diese Regel ist wahrscheinlich aus dem Bestreben hervorgegangen, den reesischen Satz dem Verständnis zugänglicher zu machen. Worin sie besteht, wird am einfachsten an einer Aufgabe gezeigt. „1200 Menschen reichen 4 Monate mit 2400 Ctr. Mehl; wie viele Menschen mit 4000 Ctr. 3 Monate lang? Man schreibe, sagt Busse, folgenden Ansatz:

1200 Menschen, 2400 Ctr., 4 Monate.
— Menschen, 4000 Ctr., 3 Monate.

Dies ist der Sternsche Zweisatz, der den Vortheil gewährt, das Gegebene und das Gesuchte übersichtlich zusammenzustellen. Aus den Gliedern dieses Ansatzes, fährt B. fort, erhält man folgende Säulen, wovon die rechte aus lauter Multiplicatoren, und die linke aus Divisoren, wie bei der Kettenregel, besteht.

— Menschen	1200 Menschen.
2400 Ctr.	4000 Ctr.
3 Monate	4 Monate.

Dieser Ansatz wird nach folgenden Regeln gemacht: 1) Man schreibt das Frageglied in die linke und das darüber stehende (im Zweisatz) in die rechte Säule. 2) Man nimmt jedes Glied der untern Reihe einzeln vor, und wirft dabei die Frage auf: Wenn bloß das vorhabende Glied zweimal so groß wäre, als es anjetzt ist, würde dann die gesuchte Zahl auch zweimal größer oder etwa zweimal kleiner ausfallen müßen, als sie wirklich sein wird? Im ersten Fall wird die Zahl des weggenommenen Gliedes als ein Multiplicator in die rechte, im zweiten aber als ein Divisor in die linke Seite gesetzt. Also wird bei 4000 gefragt, wenn ich zweimal so viel Vorrath hätte, würde ich dann auch zweimal so viel Menschen ernähren können? Allerdings, und 4000 ist deshalb als Multiplicator anzusetzen. Beim Glied 3 Monate frage ich, wenn ich die Menschen 2mal so lange unterhalten sollte, würde ich dann auch wohl 2mal so viel aufnehmen dürfen? Ganz gewiß nicht, sondern es dürften nur halb so viel aufgenommen werden, und es ist deshalb 3 als Divisor in die linke Säule zu setzen. 3) Jedes Glied der obern Reihe muß dem unter ihm stehenden gerade entgegengesetzt werden. Endlich 4) werden die so erhaltenen Säulen behandelt wie bei der Kettenregel. — Gegenüber von dieser hat die Basedowsche den Vorzug, daß der Schüler, bevor er den Ansatz macht, eine verständige Ueberlegung mit den gegebenen Größen anstellen und ihren Einfluß auf die gesuchte, namentlich bei umgekehrten Verhältnissen, sich klar machen muß. Aber mehreres, z. B. die Vorschrift 3 und 4, bleibt doch ganz äußerlich, ohne weitere Erklärung, wie beim reesischen Satz, der sich seinerseits wieder durch einen einfacheren und sichern Mechanismus empfiehlt.

Das **Kopfrechnen** finden wir im 18. Jahrhundert im ganzen noch wenig gepflegt; es sind uns erst aus dem Ende desselben 2 Schriften aufgefallen, die es dem Titel nach besonders behandeln: Anleitung zum Kopfrechnen in Verbindung mit dem schriftlichen Rechnen zu gebrauchen, zum Behuf des hiesigen Schulmeisterseminariums verfaßt von G. H. Biermann, Hannover 1790, und: Friedrich Köhler, Anweisung zum Kopfrechnen, Leipzig 1797. Hübsch stellt in dem 3. Theil seiner Arithmetica portensis verständige Ansichten darüber auf. Seines Wissens, sagt er, werde in keiner Practic, ex professo davon gehandelt, ungeachtet es bei den meisten concurrire; es sei das allergeschwindeste und bequemste Rechnen, da es ohne allen Apparat, allerwegen und zu allen Zeiten, ja sogar im finstern geschehen könne. Erforderlich sei, daß man das Unentbehrlichste auswendig lerne, und zwar: das große Einmaleins, d. h. nach seiner Tabelle die Multiplication aller Zahlen von 10 bis 39 durch 1 bis 9; die geläufigsten Resolvirungen der Maße, Münzen und Gewichte in kleinere Sorten; der gewöhnlichsten

Bruchtheile benannter Zahlen in niedere Einheiten; ebenso die am häufigsten vorkommenden Reductionen niederer Einheiten in höhere oder in Bruchtheile derselben; die passendsten Zerlegungen in Summanden und Factoren. Bei größern Zahlen könne man sich das Geschäft durch einzelne Aufzeichnungen erleichtern; auch solle man sich nicht schämen, nach Umständen die Finger zu gebrauchen. Schließlich müße in Erinnerung gebracht werden, daß man behutsam verfahre, nicht zu sehr eile, und da eine starke Einbildungskraft zum Kopfrechnen gehöre, die Gedanken recht zusammen nehme. Man solle gradatim von ganz kleinen und leichten zu größeren und schwereren Exempeln fortschreiten, und sich im übrigen hüten, das Rechnen im Kopf nicht in ein Kopfbrechen zu verwandeln, denn dieses sei der Gesundheit nachtheilig und schwäche die Lebensgeister." Hübsch scheint aber der Meinung zu sein, daß man das Kopfrechnen eigentlich nicht zu lehren brauche; denn „wenn man mit der Feder viel elaborirt hat und fix ist, so entsteht nach und nach das Kopfrechnen daraus von sich selbst; sonst spannt man die Pferde hinter den Wagen." Diese Ansicht wird nicht nur durch die tägliche Erfahrung widerlegt, sondern sie läßt sich auch an sich als unrichtig nachweisen. Die Haupteigenschaften, die der Kopfrechner haben muß, Zahlengedächtnis und Zahlenphantasie, die ihn in Stand setzt, seine Zahlen rasch und frei je nach Umständen auf die zweckmäßigste und mannigfaltigste Weise zu gruppiren und die Operationen immer in die kürzeste Form zusammenzuziehen, erlangt er nicht durch das schriftliche Rechnen mit seinen fixirten Normen. Auch Busse behandelt das Kopfrechnen, aber bloß für das Addiren und Subtrahiren, in besondern Paragraphen, jedoch nur sehr kurz und immer nach dem schriftlichen. „Eine einstellige Zahl zu einer andern ein- oder zweistelligen zu addiren, lernt jeder schon während des schriftlichen Rechnens." Dieses wird auch der Form nach in manchen Fällen der Operation im Kopf zu Grunde gelegt. „Wenn man z. B. 4 Einheiten und 11 Zig addiren soll, so stelle man sich 4 sogleich zur Rechten und 11 zur Linken vor; oder, wenn man etwa 8 von 63 abzuziehen hat, so denke man sich 8 von 13 bleibt 5, von 63 also 55." In andern Fällen ist aber das Kopfrechnen unabhängig vom schriftlichen behandelt. Bei der Addition zweistelliger Zahlen z. B. giebt B. die Regel, „man addire zuvörderst die Zehende der zweiten zu den Zehenden der ersten Zahl, und gebrauche den Ausdruck Zig;*) z. B. bei 56 + 38 denke ich, 6 und 5 Zig und 3 Zig sind 6 und 8 Zig, und 8 dazu sind 4 und 9 Zig. Ebenso wird beim Subtrahiren verfahren, 108 — 45 ist 10 Zig — 4 Zig = 6 Zig; 8 — 5 = 3 ꝛc. Die methodischen Vorübungen, welche B. zu den 3 ersten schriftlichen Species machen läßt, sind nichts anders als Uebungen im Kopfrechnen; auf welches auch viele von den Regeln, die er namentlich für das schnelle Addiren, Subtrahiren ꝛc. aufstellt, angewendet werden können.

Mit dem 19. Jahrhundert betreten wir ein allgemeiner bekanntes Gebiet und können uns daher auf eine kurze Skizzirung der weitern Entwicklung unseres Gegenstandes beschränken, was überdies die Rücksicht auf den Umfang unserer bisherigen Darstellung dringend gebietet. Der Rechenunterricht, mit dem wir es von nun an ausschließlich zu thun haben, erleidet gleich im Anfang unsers Jahrhunderts eine völlige, wahrhaft revolutionäre Umgestaltung, indem die früheren Ansichten darüber geradezu auf den Kopf gestellt werden. In dem 18. Jahrhundert hatte er sich so weit entwickelt, daß man den blinden Mechanismus verwarf; das Rechnen sollte auf geistbildende Weise betrieben werden, indem man den Schülern zur Einsicht in die arithmetischen Operationen zu verhelfen suchte, theils durch Veranschaulichung, theils durch überzeugende

*) Durch Tillich hat diese selbständige Form der Nachsilbe zig später eine ziemliche Verbreitung in unsern Schulen gefunden. Die Gothen hatten das männliche Substantiv tigus (decas), das regelmäßig flectirt wurde; sie sagten z. B. tvai-tigjus statt zwanzig; im althochdeutschen ist es schon zur gewöhnlich unflectirten Nachsilbe zuc, später zic geworden; man sagte: zuein-zuc; zehan-zuc (100); im angelsächsischen hatte man tig, woraus sich englisch ty, also aus tuëntig, englisch twenty entwickelt hat.

Gründe; auch sollte dabei die geistige Entwicklung der Lernenden beachtet werden, indem man die Forderung des stufenmäßigen Fortschrittes vom Leichtern zum Schweren aufstellte; das Rechnenlernen war aber immer die Hauptsache, der Bildungsgewinn gehörte, wie Hübsch sich ausdrückte, zu den Nebenzwecken (fines secundarii). Nun tritt auf einmal Pestalozzi mit der Erklärung auf (G. W. Bd. 14, Vorrede VII): „Unsere Darlegung der Zahl- und Formenlehre darf durchaus nicht als ein bloß vorzügliches Handbuch, um die Kinder schnell und richtig zählen, messen und rechnen zu lehren, angesehen werden. . . . Die allgemeine Entwicklung seiner (des Kindes) geistigen Anlagen und Kräfte, von ihrer ersten Stufe an, in welcher sich dieselben zu äußern anfangen, ist das Wesentlichste und Wichtigste. . . . Der Schüler soll zur richtigen Anschauung, und von der richtigen Anschauung zum richtigen Denken, und vom richtigen Denken endlich zum richtigen Rechnen geführt werden.“ Und Gruner, der sich in seinen Briefen aus Burgdorf, Frankfurt a. M. 1806, eingehend mit der pestalozzischen Methode beschäftigt, sagt S. 179 über die Zahlübungen: „Das Rechnenlernen ist dabei Nebensache.“ Der Rechenunterricht spielte früher in den Schulen nur eine untergeordnete Rolle; P. erhebt ihn zum Mittelpunct alles Unterrichts; G. W. Bd. 5, S. 184 sagt er: „So wie nun dasjenige Unterrichtsmittel (die Zahl), das den Zweck des Unterrichts — die deutlichen Begriffe — am sichersten erzielt, als das wichtigste dieser Mittel (Wort, Form, Zahl) angesehen werden muß, so ist offenbar, daß dieses Unterrichtsmittel auch allgemein und mit der vorzüglichsten Sorgfalt und Kunst zu betreiben und daß es für die Erreichung des letzten Zwecks des Unterrichts höchst wichtig ist, daß auch dieses Unterrichtsmittel in Formen gebracht werde, welche alle Vortheile benützen, die eine tiefe Psychologie und die umfassendste Kenntnis der unwandelbaren Gesetze des physischen Mechanismus dem Unterricht allgemein gewähren können. Ich habe mich daher äußerst bemüht, die Rechenkunst in der Anschauung des Kindes zum hellsten Resultat dieser Gesetze zu machen und nicht nur die Elemente derselben im menschlichen Geist allgemein zu der Einfachheit zurückzudrängen, in der sie in der wirklichen Anschauung der Natur selbst erscheinen, sondern auch ihren Fortschritt genau und lückenlos an diese Einfachheit der Anfangspuncte anzuketten — überzeugt, daß selbst die äußersten Gränzen dieser Kunst nur in so weit Mittel zu deutlichen Begriffen und Einsichten zu gelangen sein können, als dieselben im menschlichen Geist sich in eben der Stufenfolge entwickeln, in der sie in der Natur selbst von den ersten Anfangspuncten ausgehen.“ So hat vor P. kein Lehrer der Rechenkunst gesprochen, und gerade in dieser tiefen, idealen Auffassung liegt der Grund des mächtigen Einflusses, den er auch auf den Rechenunterricht in so nachhaltiger Weise ausgeübt hat. Die Ideen Pestalozzis sind von seinem Schüler und spätern Gehülfen Krüsi in der Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse in 3 Heften ausgeführt worden. Das 1. Heft beschäftigt sich mit den geometrischen Verhältnissen der ganzen Zahlen von 1 bis 100 in 8 Uebungen, die alle auf der Einheitstabelle vorgenommen werden. Dieselbe besteht aus einem Rechteck, das durch Parallelen mit seinen Seiten in 100 gleiche Theile getheilt ist. Die oberste Reihe enthält in jedem Rechteck einen senkrechten Strich, also im Ganzen 10 Einser; die zweite 10 Zweier, die dritte 10 Dreier u. s. f. Die letzte 10 Zehner, dargestellt durch ebensoviele Striche in jedem der kleinen Rechtecke. Nachdem sich der Schüler auf der Tabelle orientirt hat, indem er der Reihe nach die Einser, die Zweier &c. zählt und fertig angeben kann, bis wohin es z. B. 7 Zweier, 5 Sechser, 8 Neuner &c. sind, lernt er die Einheiten jeder Reihe als Vielfache der ihr zu Grund liegenden Collectivzahl, also als Zweier, Dreier &c. darstellen und diese wieder in Einheiten verwandeln; dann werden die Zweier in Dreiern, diese in Vierern ausgedrückt; z. B. 2 ist 2mal der dritte Theil von 1mal 3; 2 und 1 halbmal 2 ist 1mal 3 u. s. f.; es werden die Vielfachen der Grundzahl in jeder Reihe in eine gleichnamige Anzahl von Theilen getheilt, indem man die Hälfte von 2mal 2, ein Drittel von 3mal 2 &c. bestimmt; man vergleicht kleinere mit größern Zahlen und umgekehrt, nach ihrem geo-

metrischen Verhältnis; man stellt die gleichen zusammen, bildet daraus Proportionen und lernt ein fehlendes Glied derselben finden. Der Schüler bekommt auf diese Art eine feste Grundlage für alles Rechnen, so weit es auf geometrischen Verhältnissen beruht; er lernt ganz allmählich das Einmaleins, die Zerlegung der Zahlen in Factoren, von ganzen und gemischten Zahlen, und bekommt damit auch den sichersten Anhalt für die Division; denn indem er z. B. sagt, 55 ist 6mal 8 und 7mal der 8. Theil von 8, begreift er auch, daß 8 in 55 gerade 6⁷/₈mal enthalten ist. Alle Uebungen bewegen sich in bestimmter Form von den kleinern Zahlen zu den größern aufsteigend; was der Schüler spricht, schaut er zugleich auf der Tabelle an, so daß in sofern Pestalozzis Zweck, deutliche Begriffe zu erzeugen, vollkommen erreicht wird. Aber der Lernende muß diesen Gewinn theuer erkaufen, wenn man bedenkt, daß er in der 8. Uebung allein 2160 Sätze durchzusprechen hat, wie folgende: 2mal 1 ist 1mal 2; 3 ist 3mal 1; 2mal 1 ist 2mal der dritte Theil von 3mal 1; und umgekehrt: 3 ist 3mal 1, 2 ist 2mal 1; 3mal 1 ist 3mal der halbe Theil von 2mal 1. Bei allen diesen Uebungen aber kommt weder das Addiren, außer gelegenheitlich, noch das Subtrahiren und das eigentliche Dividiren vor; es wird weder eine Ziffer schreiben noch lesen gelernt. Doch wir wollen später Pestalozzi seinen ersten Versuch des Rechenunterrichts selbst beurtheilen lassen.

Nach denselben Grundsätzen werden auch die Brüche im 2. und 3. Heft behandelt. Das Anschauungsmittel sind 2 Tabellen. Die erste stellt ein Quadrat dar, das 100 gleiche Quadrate enthält; die 10 in der obersten Reihe sind ungetheilt; die in der zweiten sind durch eine Senkrechte in 2, die in der dritten in 3 u. s. f., die in der zehenten in 10 gleiche Theile getheilt. Die 100 Quadrate der 2. Tabelle sind in jeder Reihe erstens durch horizontale Linien in 2 bis 10, und dann von der 2. Reihe an durch Senkrechte wieder in 2, dann in der dritten in 3, in der vierten in 4 ꝛc. gleiche Theile getheilt, so daß man also auf der Tabelle alle Brüche veranschaulicht hat, deren Nenner die Zahlen 2 bis 10 und die Producte derselben sind, die man erhält, wenn man sie alle nach einander mit 2, dann mit 3 ꝛc. bis 10 multiplicirt. P. schlug die Uebungen, die man in der Anschauungslehre der Zahl- und Maßverhältnisse an dem Quadrat vornehmen kann, so hoch an, daß er erklärte: „Wenn mein Leben einen Werth hat, so besteht er darin, daß ich das Quadrat zum Fundament einer Anschauung erhob, die das Volk nie hatte.“ (S. Niemeyer Bd. III. S. 404.) Es ist gar keine Frage, daß man innerhalb mäßiger Gränzen mit den Quadraten beider Tabellen vortreffliche Uebungen vornehmen und die ganze Bruchlehre aufs anschaulichste darauf darstellen kann; aber wenn man z. B. die 3. Uebung ansieht, die sich unabsehbar über 150 Seiten ausdehnt, aus 9 Abtheilungen besteht, von denen jede wieder 32 Unterabtheilungen hat, und deren vollständige sprachliche Darstellung 17280 Sätze erfordert; so muß den Lehrer, der sich mit einer ganzen Schule durch ein solches Labyrinth durcharbeiten soll, zum mindesten ein gelinder Schauder ergreifen. Die Anhänger P.s waren indessen begeistert von „der Herrlichkeit der neuen Methode.“ Gruner z. B. sucht in seinen Briefen philosophisch nachzuweisen, wie namentlich die Zahl- und Formenlehre nicht nur eine vortreffliche Uebung im Abstrahiren sei, sondern auch den Scharfsinn, den Witz, den intellectuellen Schönheitssinn, das Gedächtnis, kurz, alle intellectuellen Kräfte zugleich übe, ja sogar die ausgezeichnetsten Vortheile fürs Moralische habe, namentlich auch wie kein anderer Unterricht von Wahn und Vorurtheil befreie. Insbesondere sagt er über die 8 Uebungen in ganzen Zahlen: „Du siehst, wie sie eine fortlaufende Reihe bilden, wie alles in ihnen in einander greift, und wie weit sie führen.“ Ueber ihre Resultate schreibt er: „Kinder von 7 Jahren lösen Aufgaben und Fragen aus der Einheitstabelle, die sehr zusammengesetzt, sehr verwickelt sind und Auflösungen erfordern, die nicht in einem Athemzug ausgesprochen werden können. Ich sage dir, diese Kinder von 7—8 J. sagen ganze lange und verwickelte Zahlenreihen, geleitet von der Anschauung und dem Gang der Auflösung her, ohne ein einziges Wort

zu verfehlen, oder den Faden zu verlieren. Fremde, die im Rechnen gut geübt sind, vermögen oft den Kindern nicht nachzueilen." Die Aufgaben waren der Art, wie Gr. selbst eine anführt: 6mal der 5. Theil vom 3. Th. von 45, wie oft 3mal 2mal der 4. Th. von 12? Antwort: 1m. 3m. 2m. der 4. Th. von 12. Solche Aufgaben scheinen dem nicht darin Geübten wohl schwieriger, als sie bei näherer Betrachtung sind, weßhalb ihre schnelle, durch lange Uebung erzielte Lösung sicher viel zu dem Ruhm der neuen Rechenmethode beigetragen hat. Dem enthusiastischen Lob Gruners wollen wir aber nun die mit der ehrwürdigen Offenheit eines wahrhaftigen Gemüthes und, wie wir wohl hinzufügen dürfen, eines wirklich großen, für eine hohe Idee lebenden Mannes, abgefaßte Selbstkritik entgegenstellen. Sie steht G. W. Bd. 14, S. 134: „Schon aus obiger Darlegung geht klar hervor, wie sehr die ersten Elementarbücher lückenvoll und unvollendet gewesen sein müßen. Dem Schüler auf einmal eine Tabelle zu zeigen, die 10mal 1, 10m. 2 bis 10m. 10 Linien, Striche oder Puncte enthält, ferner eine zweite für die einfachen Brüche, die 10 einzelne Quadrate, hernach 10 Quadrate, wovon jedes halbirt, und so weiters bis zu 10 Quadraten, wovon jedes in 10 gleiche Theile getheilt ist, darstellt, und endlich eine dritte Tabelle für die doppelten Brüche, die auf die nämliche Art, wie die Tabelle der einfachen Brüche, doppelt getheilt ist, ist nicht geeignet, sein Anschauungsvermögen zu entwickeln, was doch im Anfang so nothwendig ist und erzielt werden muß. Die Ausdehnung der Anschauungsgegenstände soll eine Folge der Entwicklung der Anschauungskraft sein, die von dem Einfachen ausgeht und lückenlos zu dem Verwickelteren fortschreitet. Das was wir in den Tabellen vor uns sehen, wäre das letzte, was man diesfalls dem Schüler vorlegen dürfte.... Einseitig und mangelhaft sind die ausgedehnten Reihenfolgen von Zahlenverhältnissen, die früher schon für die ersten Uebungen aufgestellt wurden. Dieser Gang führt unstreitig dahin, daß an die Stelle der Entwicklung der Geisteskräfte Mechanismus tritt... Am meisten aber spricht sich die Mangelhaftigkeit der ersten Elementarbücher dadurch aus, daß außer der geometrischen Vergleichung der Zahl gleichsam gar keine Uebungen in demselben sich finden, die das Wesen der Zahlenverhältnisse zu erschöpfen geeignet sind." Diese Selbstbeurtheilung enthält im wesentlichen alles, was auch ein Fremder gegen die ersten Versuche einer Umgestaltung des Rechenunterrichts einzuwenden hat. Aber wenn sie gleich mislungen sind, so sind doch die leitenden Ideen wahr und wirken heute noch segensvoll, wie die uneigennützige Menschenliebe, in der sie schließlich ihre Wurzel haben. Daß der Rechenunterricht sich auf Anschauung gründen, deutliche Begriffe und das eigene Nachdenken erzeugen, in organisch in einander greifenden und mit der geistigen Entwicklung des Kindes übereinstimmenden Uebungen fortschreiten soll, sind Forderungen, deren allgemeine Anerkennung hauptsächlich P. zu verdanken ist.

Die günstigen Erfolge, welche die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse in dem pestalozzischen Institut hatten, scheinen außerhalb desselben auch von den begeistertsten Anhängern nicht immer erzielt worden zu sein. So erzählt Gruner, er sei, als er bewogen von dem Bedürfnis, praktische Versuche in einem eigenen Institut anzustellen, weit davon entfernt gewesen, an dem glücklichen Erfolg zu zweifeln.' Allein es sei nicht gegangen; die Kinder seien ohne Interesse vor der Tafel gesessen.... Wenn er erzählt, Bilder vorgewiesen, auch Buchstaben gelehrt habe, seien sie aufmerksam und munter geworden, aber bei jenen Uebungen seien sie fast alle und fast immer bis zur Schlaffheit schläfrig gewesen. Dasselbe Urtheil haben wir auch von älteren Leuten, welche noch an der Einheitstabelle unterrichtet wurden, vernommen, und in dem Exemplar des 3. Heftes der Anschauungslehre, das uns zu Gebot stand, auf eine fast komische Weise bestätigt gefunden; auf dem letzten Blatt steht mit Schülerhand geschrieben: „Gottlob! Nun ist es aus. Ich lerne es ungern."

Einer der Ersten, welche „von Pestalozzis Feuer entflammt," seine Ideen selbständig auszuführen suchten und seine Methode weiter entwickelten, ist Prof. Tillich,

Vorsteher eines Knabeninstituts in Leipzig, das später nach Dessau übersiedelte. „Ich arbeitete gleich nach der Erscheinung der Gertrud, sagte er, an der gegenwärtigen Schrift" (Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik 1806, von dem wir aber nur die zweite von Prof. Lindner völlig umgearbeitete und mit einem praktischen Theile vermehrte Auflage, Leipzig 1821, bekommen konnten). Zur Veröffentlichung seines Verfahrens entschloß er sich erst, als die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse nicht so ausfiel, wie er erwartet hatte. Auch T. faßt den Rechenunterricht in erster Linie als Denkübung auf, aber dabei sollten die Schüler doch wirklich rechnen lernen und nicht ein bloßes Bruchstück der Arithmetik bekommen. Die Einheitstabelle stellt die Zahlen von 1 bis 100 als eine Summe von sinnlich warnehmbaren Größen (Strichen) dar, ohne Rücksicht auf die Ordnung des Zehnersystems, während T. gerade auf sie die ganze Veranschaulichung der Zahl gründete; 24 z. B. läßt er sogleich auffassen als 2 Zehner und 4 Einheiten; auf der Einheitstafel sieht der Schüler 8m. 3, oder 6m. 4, oder 4m. 6 Striche. Die Grundlage alles Rechnens ist die Behandlung der Zahlen von 1 bis 10, deshalb stellt auch T. mit vollem Recht die methodische Forderung auf: „man lehre die Schüler vorerst alle Regeln, so wie alle Verhältnisse an einfachen Zahlen finden, ehe man zur Anwendung auf größere Summen übergeht." Demgemäß beschränkt er die elementaren Uebungen des Zählens, der verschiedenen Zusammensetzung der Zahlengrößen und der 3 ersten Species auf die Reihe von 1 bis 10; warum er die Division, die er erst später vornimmt, dabei übergangen, ist nicht klar; sie hängt ebenso mit der Multiplication zusammen, wie die Subtraction mit der Addition. Dann kommt die Reihe von 10 bis 100 u. s. f. Der Apparat, dessen er sich zur Veranschaulichung bedient, besteht aus 100 Hölzern, je 10 für die 10 ersten Zahlen. Die Einer sind einzöllige Würfel, die Zweier haben die doppelte, die Dreier die dreifache Länge ꝛc. Außerdem daß hier die Collectivzahlen als wirkliche Ganze erscheinen, und auch die ersten Stufen des Zehnersystems versinnlicht werden können, liegt in der Beweglichkeit der Hölzer ein großer Vorzug vor den feststehenden Formen der Einheitstabelle. Derselbe Apparat wird auch zur Darstellung der Brüche benützt, die T. auf die Verhältnisse der ganzen Zahlen zurückführt. Halbe, sagt er, bestehen nur, insofern die Zahl 2 besteht. Bei den Brüchen wie bei den Ganzen wird vor allem auf das richtige Anschauen und Erfassen der Grundlagen gedrungen; ihre Uebertragung auf größere Zahlen ist ein Act innerer Anschauung und freier geistiger Thätigkeit, nicht aber wie bei P., Sache empirischer Warnehmungen. Die Zahlübungen werden alle im Kopf gemacht, er fordert aber, in der Voraussetzung, daß der Rechenunterricht nicht zu früh und vielleicht wöchentlich nur mit 1 oder 2 Stunden begonnen werde, jeden Lehrer auf, die in jedem Paragraphen bezeichneten Uebungen auch schriftlich darstellen zu lassen; damit meint er aber nicht das eigentliche schriftliche Rechnen, denn für dieses hat er in allen 4 Species der ganzen und gebrochenen Zahlen mit den Decimalbrüchen einen besondern Cursus. Die angewandten Aufgaben sind nicht mehr von Tillich. Im allgemeinen wird man im Vergleich mit den pestalozzischen Elementarbüchern sagen können, daß seine Methode mehr Geist und mehr mathematischen Gehalt hat; aber leicht ist sie nicht, trotz mehrerer wichtigen Fortschritte, die man ihm zu danken hat. Er scheint absichtlich fast immer die schwierigere Auflösung, welche freilich die geistige Thätigkeit auch am meisten in Anspruch nimmt, gewählt zu haben, und wenn man Aufgaben, die er an 8- bis 10jährige Kinder stellt, ansieht, wie die folgende: 5 ungleiche Zahlen betragen 400; die erste ist 12 mehr als die zweite, und diese ist 20 weniger als die dritte, die vierte 30 weniger als die fünfte, und diese ist 50 mehr als die erste, mit der langen Auflösung durch Räsonnement, so muß man sagen, daß er zu hohe Ansprüche an den kindlichen Geist machte. Hätte ihn nicht ein zu früher Tod weggerafft, so würde er gewiß bei seiner geistigen Tüchtigkeit und seinem lebendigen Interesse für die Sache manche Mängel, die seiner Methode, wie ihrer ersten Darstellung noch ankleben, verbessert haben.

Die Elemente der Zahl als Fundament der Algebra nach pestalozzischen Grundsätzen von Joseph Schmid, Heidelberg 1810, haben seiner Zeit viel Aufsehen gemacht, was man sich jetzt nur dadurch erklären kann, daß Iferten einst als eine Art pädagogischer Prophetenschule angesehen wurde, von wo aus jedes gesprochene oder geschriebene Wort wie ein Orakel in die Schulwelt hinausdrang. In diesem Ton spricht auch Schmid. „Ich gebe für diesmal nur so viel, als in der Zahl vollendet da ist, um der Menschheit auch das geben zu können, was in algebraischer Beziehung vollendet ist. Die Wahrheit, das Bessermachen und Können des einzelnen Menschen gehört der Menschheit!" Was er giebt, bleibt weit hinter den durch diese Worte erregten Erwartungen zurück; es sind Andeutungen zu Uebungen im Kopf mit den 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen nach pestalozzischen, aber, was nicht gesagt wird, offenbar von Tillich modificirten Grundsätzen. Des Eigenen ist nur wenig, und es ist nicht das Beste. Die Uebungen werden zunächst in einem kleinen Zahlenraum, wie bei T., vorgenommen, von 1 bis 20, und dann bis 100. Zur Veranschaulichung dienen Striche, von dem Schüler selbst auf die Schiefertafel gezeichnet; die kleineren Partieen werden nach Bedürfnis auch auf einer Tabelle dargestellt. Die Veranschaulichung geht aber nur so weit, „bis die Zahl und ihre Verhältnisse sich zur geistigen Anschauung und durch diese zu Gedanken erheben." Dann tritt die Ziffer ein. Das eigentliche schriftliche Rechnen hat aber Sch. so wenig als Pestalozzi. Dagegen wird der Schüler mit Quadrat- und Kubikzahlen, mit arithmetischen Reihen, mit negativen Zahlen und dergl. behelligt. Charakteristisch für das ganze Buch sind hohe Redensarten zur Bezeichnung der gewöhnlichsten Dinge, und ein häufig vorkommender Mangel an aller Präcision. Sch. spricht von einem unorganischen und organischen Schaffen und Aufheben der Zahl, womit nichts anders bezeichnet werden soll, als das Addiren, Subtrahiren ꝛc. Die Multiplication ist das organische Bilden der Zahl; in Wahrheit aber ist sie ja nur eine abgekürzte Addition, gehört also offenbar auch zum unorganischen Addiren. Dann ist von „einer Ansicht der Zahlen im Unendlichen" die Rede; man lernt diesen Ausdruck erst verstehen, wenn man am Ende des Buchs an „die unorganischen unendlichen Reihen" kommt, wo aber lauter endliche arithmetische, deren Summe oder letztes Glied gefunden werden soll, angeführt sind. Unter den Uebungsfragen und ihren Antworten, die nach jedem Abschnitt kommen, findet man viele, die sich durch eine eigenthümliche Unbestimmtheit, Unklarheit und Ungenauigkeit auszeichnen. S. 14 z. B. wird gefragt, auf wie vielerlei Art kann man 1 bekommen? Die richtige Antwort wäre: auf unendlich viele Arten; der Schüler muß aber sagen: auf eine Art. Auf wie vielerlei Art kann man 6 durch das malige Wegthun aufheben? Welche Zahlen bis 20 kann man in 2 gleiche Theile theilen, so daß jeder eine Einheit enthält? $^4/_3$ von welchen Zahlen sind $^3/_7$ von einer andern? Welche Zahl muß man 1 mal mehr nehmen, als man sie genommen hat, um 10, 11, 12, 13 ꝛc. zu bekommen? oder die noch räthselhafter klingende: Welche Zahlen sind in 10 einmal weniger enthalten, als sie wirklich darin enthalten sind? Wir können uns kaum denken, daß nach Schmids Behandlung der Zahlenlehre ein gesunder und fester Grund für den Rechenunterricht gelegt werden könne, und finden die Mittheilung Prof. Lindners in der Vorrede zu Tillichs 2. Ausg. ganz begreiflich: „Man habe in der Folge beschlossen, das Rechnen nach Sch. im Institut (Iferten) einzustellen, und wieder nach den 3 Heften der Anschauungslehre zu lehren, weil seine Aufgaben so verwirrt dargestellt seien, daß dieses unnöthige Künsteln die Bildung der logischen Kraft mehr gehemmt als gefördert habe."

Einen ganz andern Charakter hat das Lehrbuch der Arithmetik für Schüler und zum Selbstunterricht von M. Chr. Frd. Hoffmann, Pfarrer zu Weilimdorf bei Stuttgart, 1815. Der Verf. hatte früher schon eine gründliche Beurtheilung der pestalozzischen Anschauungslehre und der Schmidschen Elemente der Zahl geschrieben; er war aber nicht bloß ein genauer Kenner der neuen Rechenmethode, sondern auch ein tüchtig

gebildeter Mathematiker und ein Mann von gesundem praktischem Verstand, der einsah, daß die Arithmetik nicht bloß eine Denkübung sein solle, sondern auch etwas für das Leben taugliches erzielen und die Schüler wirklich rechnen lehren müße. In diesem Sinn faßte er sein Lehrbuch ab, in dem sich keine Spur von den sprachlichen Verschrobenheiten und Dunkelheiten, hohen und hohlen Redensarten findet, die namentlich bei Schmid, öfters auch bei andern Pestalozzianern, so unangenehm auffallen. Der Fortschritt, den H. in der neuen Rechenmethode repräsentirt, besteht zunächst darin, daß er das Lehrobject zu seiner vollen Geltung kommen läßt; die abgekürzten Uebungen hat er mit Tillich und Schmid gemein; ebenso den mäßigeren Gebrauch der Anschauungsmittel (Striche und kleine Kreise), den er vielleicht zu sehr beschränkt. Als ein weiterer Fortschritt ist hervorzuheben, daß er auf die Uebungen im Kopf immer das Zifferrechnen, nicht nur beispielsweise, sondern in erschöpfender Ausdehnung folgen läßt. Mangelhaft ist aber die methodische Gliederung des Stoffs. Das Numeriren z. B. wird in einem Zuge vollständig abgehandelt, ebenso die 4 Species; auch werden die benannten Zahlen getrennt von den unbenannten vorgenommen, obgleich er die Bemerkung macht, daß man sie auch mit einander verbinden könne. Die Proportionen sind, wie bei allen Pestalozzianern, ausführlich, aber nicht mit elementarer Einfachheit behandelt; er löst übrigens viele Aufgaben auch durch Schluß und mit dem reesischen Satz. Ueber den letztern macht er aber die Bemerkung, „er möge da gelehrt und geübt werden, wo man bloß allgemein anwendbare Regeln einprägen wolle, und dem Schüler keine deutliche Einsicht, kein Rechnen mit Bewußtsein zumuthen könne."

Zu den bekannten Pädagogen, welche „das Denkrechnen" nach pestalozzischer Methode in den Schulen einzuführen sich bemühten, gehört auch der bekannte Kreisschul- und Kirchenrath Stephani. Er schrieb eine „Ausführliche Anweisung zum Rechenunterricht in Volksschulen nach der bildenden Methode," in 3 Cursus. Der erste erschien 1816, in 2. Aufl. 1827; der zweite und dritte in 2. Aufl. 1826. Mit inhaltsschweren Worten, die an die Sprache Jos. Schmids erinnern, bringt St. sein Buch, zwar nicht der Menschheit, aber dem deutschen Volke dar. „Edle Männer meiner Nation," ruft er aus, „denen ich eine freundliche Aufnahme meiner Lesemethode verdanke, wodurch es dieser gelungen ist, den Mechanismus, der auch beim Leseunterricht allgemein herrschte, schon aus vielen tausend Schulen zu verbannen und für Deutschland das Zeitalter selbstthätiger Menschenbildung zu begründen, empfangt mit gleicher Güte und mit gleichem Zutrauen meine Rechenmethode, die von demselben höchsten Princip der Unterrichtskunst ausgeht und ihres Stoffs wegen für Befähigung der menschlichen Selbstkraft mehr noch als jene frühere Methode des Lesens leisten wird." Was er Neues giebt, besteht nach seinen Worten vorzüglich darin, „daß ich 1) das höchste Princip der Unterrichtskunst: behandle jeden Lehrgegenstand als einen Stoff, an welchem sich die Kräfte deiner Schüler selbstthätig für den Zweck ihres Daseins entwickeln müßen, auf die Zahlenkunde aufs genauste anzuwenden suchte: die Rechenkunst erscheint hier als eine Aufgabe für den jugendlichen Geist, die Zahlenwelt seiner Selbstkraft unterwürfig zu machen; für meine Rechenschüler giebt es noch kein Zahlensystem, sondern sie müßen zur Begründung ihrer Geistesherrschaft dieß neue Reich selbst schaffen und ordnen 2c.; 2) daß ich überall dafür sorgte, die Lehrer in Stand zu setzen, sich dessen, was sie hier zu leisten haben, deutlich bewußt zu werden; 3) daß ich die bisherigen sogenannten 5 Rechenspecies durch eine neue, das Ponderiren, vermehrte. Diese einzige kleine Lücke war auszufüllen, um unserem bisherigen alten System der Rechenkunst seine Vollendung zu geben und ihm dadurch ewige Haltbarkeit bei dem jetzigen Revolutionsdrang unseres Zeitalters zu versichern. Durch diese neue Species wird der Mechanismus beim Rechnen völlig vernichtet.... und die Rechenkunst zu einem leichten Spiel des jugendlichen Geistes erhoben; 4) daß ich den Rechenunterricht richtiger abgestuft habe, wie es der Gegenstand erforderte." In einfacher Sprache ausgedrückt, besagen diese Sätze weiter nichts, als daß St., wie viele andere

vor ihm, auch einen Versuch machte, die elementare Rechenkunst nach pestalozzischen Ideen darzustellen. Das Buch ist allerdings auf ein denkendes Rechnen angelegt, aber in der Methode selbst finden wir keine neue Fortschritte, denn die Beschränkung der Anschauungsmittel (St. gebraucht für die Ganzen immer die Finger und für die Brüche die gerade Linie oder einige Quadrate), und der auf sie gebauten Uebungen, wie die Vereinfachung der Aufgaben und der ganzen Behandlung haben auch andere vor ihm angestrebt. Die Bezeichnung des Ponderirens als neue Species und der Werth, der ihr beigelegt wird, ist eigentlich eine Lächerlichkeit. Wir haben den Ausdruck zuerst bei Tillich gefunden; er versteht darunter die Bestimmung des Werths der Brüche durch Zurückführung auf ihre kleinste Form; St. dehnt das Ponderiren auf ganze Zahlen aus, indem er sie in Summanden und Factoren zerlegen läßt, was man in jedem Rechenbuch findet und wozu keine neue Grundrechnung oder Species erforderlich ist. Auch in der Gesammtgruppirung des Stoffes ist kein Fortschritt warzunehmen. Der 1. Cursus behandelt das Denk- oder Zahlenrechnen, d. h. die 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen im Kopf; der 2. Cursus enthält das Zifferrechnen, was aber keinen Gegensatz zum Zahlenrechnen bilden kann; wer schriftlich rechnet, hat es ebenso gut mit Zahlen zu thun, als wer seine Rechnung im Kopf macht. „Die Menschenkraft, welche im 1. Curs sich an der Zahl bereits zu einer hohen Stufe entwickelt hat, soll nun sich mit der Ziffer befassen, um theils durch Hülfe derselben ihre gewonnene Herrschaft in diesem Reiche innerer Anschauung durch Wiederholung ihrer Verfahrungsweise vester zu gründen, theils das Gebieth derselben durch Beiziehung größerer Zahlmassen und schwierigerer Aufgaben selbst noch um vieles zu erweitern.“ Der 3. Curs enthält das bürgerliche, d. h. das angewandte Rechnen, welches von den 2 ersten Cursen, die es nur mit der abstracten Zahl zu thun haben, streng entfernt gehalten wird. Die Aufgaben sind häufig sehr zweckmäßig aus der Geographie und Geschichte genommen. Zum Schluß giebt er noch eine Anleitung zum Kopfrechnen im bürgerlichen Leben, d. h. mit benannten Zahlen, wobei die Hauptvortheile der welschen Praxis und das gewöhnliche Schlußverfahren in Anwendung kommen. Wie andere Pestalozzianer hat auch St. zum Theil eine eigenthümliche Terminologie und Bezeichnung. Der Dividend ist das Theilganze, der Bruch die Theilzahl, die Null ist der Keiner; 700 — 1000 ist zu lesen: 700 von 1000 abgezogen, also so viel als 1000 — 700; 4 : 24 ist 4 in 24, also so viel als 24 : 4.

Im gleichen Jahr mit dem 1. Curs der Anweisung zum Rechenunterricht von St. veröffentlichte der preußische Schulrath v. Türk seinen Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen, der von $18\frac{16}{24}$ 4 Aufl. erlebte, also in kurzer Zeit eine schnelle Verbreitung gefunden hat. Theoretisch steht T. noch auf dem einseitigen Standpunct der pestalozzischen Schule. „Hauptsache ist die Uebung im Denken, die Entwicklung und Stärkung des Denkvermögens.“ Die Rechenfertigkeit erscheint ihm nur als Nebensache, die sich übrigens von selbst ergeben werde, wenn nur einmal der Hauptzweck erreicht sei. Diese Meinung ist wohl ebenso unrichtig, als die andere, daß es Millionen von Menschen gebe, die das Rechnen füglich entbehren können, aber keinen einzigen, der das Denken entbehren könne. Auch damit wird man nicht übereinstimmen, daß die Kinder durch Lesen und Schreiben nicht denken lernen können und daß der Unterricht in der Muttersprache selbst bei erfahrenen und geschickten Lehrern keine Gelegenheit gebe, von einfachen Wahrheiten und Schlüssen zu einer längeren Reihe von Schlüssen und zu dem Festhalten dieser Reihen emporzusteigen, wie dieses bei einem zweckmäßigen Unterricht im Rechnen der Fall sei. T. scheint ihm daher, wie Pestalozzi, als Denkübung auch die erste Stelle, wenigstens in der Volksschule, einzuräumen. Indessen verliert er doch den praktischen Zweck nicht aus dem Auge; die jungen Leute sollen rechnen lernen, „weil sie im gemeinen Leben eines geringern oder größern Grades von Fertigkeit im Rechnen bedürfen.“ Und diesen Zweck erreichte er auch ohne Zweifel. Der Leitfaden ist aus

Rücksicht auf unerfahrene Lehrer in der Form von Fragen und Antworten abgefaßt; die Sprache ist einfach, klar und bestimmt, ohne störende Absonderlichkeiten, nur Ausdrücke, wie Drittel-Viertel, die Tillich und vor ihm Hübsch schon gebrauchten, und die man auch in neuern Rechenbüchern findet, sind an sich weniger klar. Im Gebrauch der Anschauungsmittel, Striche, Linien, Flächen, Würfel hält er die Mitte zwischen Tillich, Stephani und Pestalozzi. Die Hauptsache aber und ein wirklicher Fortschritt ist die einfache methodische Gliederung des ganzen Unterrichtsstoffes, auf deren Zweckmäßigkeit der Erfolg des Unterrichts in so hohem Grad beruht. Der Leitfaden ist in 5 Abschnitte getheilt; der 1. lehrt das Rechnen ohne Ziffern durch alle Species von 1—10, dann von 1—100, mit Ausnahme der Division; der 2. Abschn. das Zifferrechnen; der 3. Abschn. die 4 Species in benannten Zahlen; der 4. enthält die Bruchlehre, mündlich und schriftlich, veranschaulicht durch Linien und Flächen; der 5. die Verhältnisse, die in der pestalozzischen Schule immer eine Hauptrolle spielen, zuerst in unbenannten und dann in benannten Zahlen; die Proportionen und ihre Anwendung auf die praktischen Aufgaben. Diese 5 Abschnitte sind aber wieder in 48 Stufen getheilt, so daß es dem Lehrer nicht schwer fallen kann, die Pensen noch weiter nach Monaten, Wochen und Stunden zu bestimmen. Der 2. Thl. enthält eine große Anzahl durch Schluß, ohne algebraischen Ansatz, gelöster Gleichungen des 1., 2. und 3. Grades; die in den ersten Abschnitten enthaltenen können als treffliche Uebung des Nachdenkens auch in den gewöhnlichen Unterricht verflochten werden.

Bald nach Türks Leitfaden erschien von P. F. Th. Kawerau, zuerst Lehrer im Waisenhaus von Bunzlau, später Director der Erziehungsanstalt und des Schullehrerseminars zu Jenkau bei Danzig, ein neuer „Leitfaden für den Unterricht im Rechnen, nach pestalozzischen Grundsätzen,“ in 2 Bd.; 1. Aufl. 1818, 2. Aufl. 1821. Das Buch ist Heinrich Pestalozzi gewidmet, dessen persönlicher Schüler im Institut zu Iferten K. gewesen war. Dies mag dazu beigetragen haben, daß er wieder zu der strengen Methode des Lehrers mit ihrem ganzen Anschauungsapparat: Einheits- und Bruchtabellen, denen er sogar noch eine Puncttabelle beifügte, zurückgekehrt ist. Unter den Schriften, die uns zu Gesicht gekommen sind, gehört der Leitfaden von K. zu denen, welche die pestalozzischen Grundsätze in tüchtiger Weise am vollständigsten und consequent auf den ganzen Rechenunterricht angewendet haben. Der ihm zu Grunde liegende Stufengang ist folgender: 1) Ganze Zahlen ohne Zehnerordnung im Kopf; 2) Kopfrechnen nach der Zehnerordnung; 3) Zifferrechnen in ganzen Zahlen; 4) Bruchrechnen a) im Kopf, b) in Ziffern; 5) angewandtes Rechnen, bei dessen einzelnen Abschnitten das Kopfrechnen dem schriftlichen so viel als möglich immer voranzugehen hat.

In der Vereinfachung des Stoffes, namentlich in Beziehung auf die Ausscheidung des für die Schule Unwesentlichen und Unnöthigen, finden wir bei K., besonders gegenüber von Türks Leitfaden, keinen Fortschritt. So behandelt er ausführlich die arithmetischen oder „Unterschiedsproportionen“, bei denen „stark geübt werden soll, was steigende und fallende sind.“ Auch die geometrischen Verhältnisse und Proportionen sind in einer, die Bedürfnisse der Schule übersteigenden Ausführlichkeit behandelt. Die angewandten Aufgaben werden theils durch Schluß, theils durch Proportionen und den reesischen Satz, der übrigens erklärt wird, aufgelöst.

Es ist oben schon bemerkt worden, daß Pestalozzi selbst noch den Stab über die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse gebrochen hat. In dem 14. Bd. der G. W. 1826 giebt er nun einen neuen Plan für den elementaren Rechenunterricht, bei dem er Schmids Elemente und Tillichs allgemeine Arithmetik vorzüglich benützt zu haben scheint. Eigenthümliches hat er wenig, und dieses Wenige zeigt im Grunde nur, wie sehr es P. an dem Vermögen fehlte, seine eigenen Theorien praktisch zu machen. Trotz des Fundamentalgesetzes des stetigen Fortschrittes beginnt er z. B. die schriftliche Bruchrechnung sogleich mit der Aufgabe: $1/10 + 1/11 + 1/12 + 1/13 + 1/14$ u. s. f., und

die Multiplication mit dem Beispiel: $^{1}/_{304} \cdot {}^{1}/_{147} \cdot {}^{3}/_{101} \cdot {}^{17}/_{148}$ ꝛc. Aus übertriebener Furcht vor dem Rechenmechanismus will er auf das schriftliche Addiren und Subtrahiren nur 2, höchstens 3 Stunden Zeit verwenden, für die Multiplication und Division je nur 3—4 Stunden. Damit kommt sicherlich kein Lehrer in einer größern Schule aus, auch wenn die Schüler die frühern pestalozzischen Uebungen noch so gut durchgearbeitet haben. Bei den angewandten Aufgaben legt er einen besondern Werth auf die Mannigfaltigkeit der Auflösungen durch gewöhnlichen Schluß, oder mittelst der gleichen Verhältnisse. Im ganzen hat der neue pestalozzische Versuch wenig Beachtung gefunden, was auch sehr begreiflich ist; denn er hat zur Lösung der Hauptaufgabe, den Rechenstoff in eine Reihe organisch zusammenhängender und seinem eigenen Wesen entsprechender Uebungen zu zerlegen, die mit den Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes gleichen Schritt halten und so dem Schüler nicht nur eine naturgemäß fortschreitende Verstandesübung, sondern auch die für das spätere Leben nothwendige Kenntnis und Fertigkeit im Zahlenwesen gewähren, nichts neues beigetragen.

Unter den Schriften, welche den Rechenunterricht in dieser Richtung weiter führten, müßen besonders folgende erwähnt werden: Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen, nach bewährten Grundsätzen und methodischer Stufenfolge für Schullehrer, Bildungsanstalten, Gymnasien, Bürger- und Volksschulen, bearbeitet von C. G. Scholz, Rector in Neiße, 3 Thl.; 4. Aufl. Halle, bei Ed. Anton. 1836. Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen von Diesterweg und Heuser, Elberfeld bei Büschler, 1829, und seitdem in wiederholten Auflagen. Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen, von dens. Verf., in einer Reihe von Auflagen. Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen, bearbeitet von Prof. W. Stern. 1. Aufl. Karlsruhe 1832, ein Werk, das sich durch seine Einfachheit und Klarheit, wie durch ein verständiges Maßhalten in der Auswahl des Stoffes auszeichnet und darin neu ist, daß es die von den Pestalozzianern so weit ausgedehnte Lehre der geometrischen Verhältnisse und Proportionen ganz aus der Schule verbannt und an ihre Stelle den Zweisatz, d. h. die Schlußrechnung, einführt. Die Benennung Zweisatz bezeichnet eigentlich etwas unwesentliches: die vor der Auflösung zu machende Aufstellung zweier Sätze, von denen der eine das Gegebene, der andere das Gesuchte ausspricht. Ehe der Schüler eine Aufgabe löst, muß er sich beides vollkommen klar denken, und zu diesem Zweck kann er es auch schreiben; aber das letztere ist bei einiger Uebung nicht mehr nothwendig. Mit dem Dreisatz oder der Regel de tri hat die Benennung Zweisatz nichts gemein. Ferner sind hier zu nennen die verschiedenen Rechenbücher von Krancke, Lehrer am Seminar in Hannover, besonders die Theoretisch-praktische Anleitung zum Kopfrechnen, Hannover, bei Hahn, 1828, wie sein praktisches Lehrbuch der bürgerlichen und kaufmännischen Arithmetik in ihrem ganzen Umfang. 2. Aufl. ebendas. 1836. Eine sehr gründliche, „aus langjähriger Erfahrung, aufmerksamer Beobachtung der geistigen Entwicklung des Kindes, gründlichem Studium der wissenschaftlichen Arithmetik und der Methode, namentlich der pestalozzischen," hervorgegangenes Werk ist das Methodische Lehrbuch des Denkrechnens, sowohl im Kopf, als mit Ziffern, für Volksschulen, von Jakob Heer, Pfarrer in Matt, Canton Glarus. Zürich, bei Schultheß. 1. Aufl. 1836. Das Buch ist für Schüler und Lehrer geschrieben; es enthält deshalb viel mehr, als man in der Schule braucht. Manche Uebungen erinnern auch noch an den einseitig formalen Standpunct der pestalozz. Methode; die Lehre von den geometrischen Verhältnissen und Proportionen ist für die Bedürfnisse des Elementarunterrichts ungebührlich ausgedehnt und die Bruchlehre nicht mit der für Kinder wünschenswerthen Einfachheit behandelt; aber der Stoff an sich ist vortrefflich durchgearbeitet und enthält die beachtungswerthesten Winke für die Lehrer. Der 1. Theil behandelt die reine Zahlenlehre, der 2. das angewandte Rechnen und der 3. ist ein reiches Exempelbuch. Zu den Hauptwerken des elementaren Rechenunterrichts gehören wegen ihrer durchsichtigen und con-

sequenten methodischen Durchbildung folgende Arbeiten: E. Hentschel, Seminarlehrer in Weißenfels, 100 Rechenaufgaben, elementarisch gelöst. Zum Gebrauch der Volksschulen und für angehende Lehrer bearbeitet. Weißenfels, bei Meusel, 1837; besonders aber sein Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen, in 2 Thl. Hentschel stellt Denkrechnen und Regelrechnen einander gegenüber, ein Gegensatz, der uns nicht bezeichnend scheint. Denn sobald die Regel begriffen wird, wie es sein soll, verfährt ja der nach ihr rechnende Schüler nicht mehr gedankenlos; der alte Gegensatz: Denkrechnen und mechanisches Rechnen ist schlagender. Ferner: A. Stubba, Oberlehrer am Seminar in Bunzlau, Anweisung zur leichten und gründlichen Erlernung der Bruchlehre, Bunzlau 1837, und Anweisung für den Rechenunterricht in Schulen und Schullehrerseminarien. 3. Aufl. Leipzig, bei Kummer, 1864. Der Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule (vom 6.—10. Jahr), nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode, von A. W. Grube, 1. Aufl. 1842, 3. Aufl. Berlin, bei Enslin, 1856, behandelt die 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen in einer eigenthümlichen, aber interessanten und geistreichen Weise. Die meisten methodischen Lehrbücher arbeiten die Grundrechnungsarten stufenweise in kleinen Zwischenräumen mit dem Schüler durch; G. geht noch einen Schritt weiter, indem er jede einzelne Zahl von 1—100 wie ein besonderes Individuum einer allseitigen Behandlung im wesentlichen natürlich nach den Gesichtspuncten der 4 Species unterwirft. Die Zahl 8 z. B. wird zuerst dargestellt durch 8 Striche und durch ihre eigene Ziffer. Dann wird sie verglichen mit 1 und erscheint als Summe von 8 Einheiten, und abgekürzt als 8.1; dann wird 1 von 8 abgezogen und endlich 1 in 8 dividirt, natürlich in der Form des Enthaltenseins. Ebenso wird 8 mit 2 verglichen, wo es dargestellt und angeschaut wird als Summe von 4 Zweiern, als 4.2 ꝛc.; ebenso mit 3 bis 7. Auf die anschaulichen Darstellungen folgen die Einübungen zum Behuf des Schnellrechnens; dann Fragen über die reine Zahl, die der Schüler durch freie Combination zu lösen hat, und endlich angewandte Aufgaben. Man wundert sich über die mannigfaltigen Uebungen, die mit einer einzigen Zahl in so ansprechender und sachlich wie formal bildender Weise vorgenommen werden können. Der Schüler macht eigentlich mit jeder Zahl einen vollständigen arithmetischen Cursus im kleinen durch, und wenn er so nicht weiter als bis zu 10 käme, müßte er sich doch schon in vielen Fällen des praktischen Lebens zurechtfinden können. Doch ist die Ausdehnung dieser Behandlungsweise bis zu 100, wozu 2 Jahre erforderlich sind, bedenklich und wie es scheint überflüssig. Ein tüchtiger Elementarlehrer, der sich des Grube'schen Leitfadens bedient, erklärte, daß er von 10 an nur noch einzelne Zahlen allseitig behandle und sich dabei sehr gut befinde. Auch das grundlegende Kopf- und Zifferrechnen von J. F. Guth, Musterlehrer am K. Schullehrerseminar zu Nürtingen, bei Karl Aue, Stuttgart 1866, ein Buch, das in kurzer Zeit eine wohl verdiente Verbreitung gefunden hat, beschränkt die Grube'sche Methode. Während Grube das Rechnen als das dritte wesentliche Lehrobject der Elementarschule neben dem Religionsunterricht und der Weltkunde (Naturbeschreibung, Geschichte und Geographie) betrachtet, dessen Lücke durch nichts anderes ersetzt werden könnte, weist ihm „der Rechenunterricht in der Volksschule von Goltzsch und Theel, Berlin, bei Wiegandt und Grieben 1854," eine viel bescheidenere Stellung an. Nach der Ansicht der Verfasser ist das Rechnen ein ganz untergeordneter Zweig des Unterrichts; er ist der inhaltsärmste von allen, hat gar keine Selbständigkeit und ist nur als Theil des Sachunterrichts aufzufassen, durch welchen den Kindern die ihnen später nothwendige Kenntnis von der ganzen umgebenden Außenwelt und ihren Verhältnissen zugeführt werden soll. Von formaler neben einer materialen Bildung als Ziel und Zweck der Lehrthätigkeit dürfe nicht die Rede sein; man habe nur darauf zu sehen, daß die Kinder wirklich rechnen lernen. Man könnte demnach meinen, daß man wieder zu dem alten Rechenmechanismus zurückkehren müße, bei dem die Schüler doch auch das Nöthige gelernt haben. Dem ist aber nicht so; die Verf. bauen vielmehr

ihren Rechenunterricht auf den in neuerer Zeit allgemein anerkannten Grundsätzen auf und die Ausführung, deren Eigenthümlichkeit in großer Einfachheit, in Beseitigung aller methodischen Künsteleien und Spielereien, mit einem Wort in dem Bestreben besteht, den ganzen Unterricht nach den Forderungen und Bedürfnissen des gesunden praktischen Menschenverstandes einzurichten, widerspricht factisch der geringen Stellung, die in der Vorrede dem Rechnen eingeräumt wird, und zeigt vielmehr, daß dieser „so untergeordnete Zweig des Unterrichts" wirklich ein treffliches Mittel ist, „die Denkkraft anzuregen und die ganze Geistes- und Lebensbildung zu befruchten, ja daß er so formal bildend ist, als irgend ein anderer, und zugleich die für die künftigen praktischen Bedürfnisse unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sichert". Die Anwendung des Goltzschen Verfahrens setzt gewiße Rechenapparate voraus: 1) die Rechenstäbe von Otto Schulz; 2) die 100löcherige Tafel, 1 Quadrat von 2' Länge, mit 100 Löchern und 100 hölzernen, aber mit einem Knopf versehenen Stiften, die in die Löcher gesteckt werden können; 3) die bekannte russische Zählmaschine, welche die beiden vorhergehenden Apparate ersetzen kann; 4) die Ziffernstäbe von Seminardirector Goltzsch; auf jedem Stab stehen 20 Ziffern untereinander; durch Zusammenstellung mehrerer Stäbe können auf einmal 20 Aufgaben in den 4 Species und der Regel de tri zur stillen Beschäftigung der Schüler gestellt werden; 5) die Wandrechentafel zur Ergänzung der Ziffernstäbe. Die Aufgabe des Lehrers besteht dann eigentlich nur darin, „angemessen fortschreitende Aufgaben zu stellen, durch deren Lösung sich in den Kindern die Zahlenvorstellungen aus sich selbst heraus immer weiter entwickeln und ausbilden, so daß die Kinder das Rechnen sich selber lehren müßen," was nothwendig ist, „wenn sie im ganzen künftigen Leben von dem Gelernten sichere, fertige und selbständige Anwendung sollen machen können."

Die Arbeiten der im letzten Abschnitt genannten Männer haben vorzüglich dazu beigetragen, dem Rechenunterricht seine gegenwärtige Gestalt zu geben, die wir noch in ihren Hauptzügen zu bezeichnen haben. Der Schüler wird nur allmählich, in kleinern oder größern Abstufungen, in das unermeßliche Zahlengebiet eingeführt. Zuerst wird ihm der Zahlenraum von 1 bis 5 oder 5 bis 10 vorgestellt, indem man ihm den Inhalt und die Ordnung der sich darin befindlichen Zahlen durch Puncte, Striche, Kreise, durch Kugeln, Rechenstäbe, durch Gegenstände, die in seinem Gesichtskreis liegen, wie namentlich durch die Finger veranschaulicht, und dann der Reihe nach alle die Uebungen, die sich auf die 4 Species gründen, damit vornehmen läßt, zuerst anschaulich, dann im Kopf, und endlich schriftlich mit Puncten, Strichen ꝛc. Daran gleich die Zifferbezeichnung anzuschließen, wie Grube thut, scheint gar nichts verfängliches zu haben; warum soll man die Kinder, sobald sie eine klare Vorstellung von dem Inhalt und der Verbindung der Zahlen haben, nicht sogleich auch an die kürzere Darstellung derselben und an das eigentliche Zifferrechnen gewöhnen? Ist eine Stufe durchgearbeitet, so folgt eine Reihe von Uebungsaufgaben in reinen und angewandten Zahlen über alle vorgekommenen Operationen, einzeln oder mehrere mit einander verbunden, um sich zu überzeugen, daß die Schüler sich derselben vollkommen bemächtigt haben und sie frei und fertig handhaben können. Der nächste Zahlenraum ist 1—20, worauf der von 1—100 folgt. Manche Lehrbücher steigen sogleich von 10 bis zu 100 auf, was uns weniger zweckmäßig scheint; der Sprung ist zu groß und es hat für den Schüler die größte Wichtigkeit, alle Grundrechnungen auf mehreren Stufen mit kleineren Zahlen durchzumachen, weil ihnen diese nicht nur ihrem Inhalt nach, sondern auch in ihren verschiedenen arithmetischen Verbindungen durch die Anschauung vollkommen klar gemacht werden können; auf der Klarheit, Sicherheit und Fertigkeit, mit kleinen Zahlen zu rechnen, beruht aber wesentlich die leichte Handhabung der größeren; dabei hat man auch den Vortheil, daß die Kinder nicht zu bald an Aufgaben kommen, welche ihre zarten Kräfte übersteigen; der Gang ist langsamer, aber sicherer und leichter. In dem Zahlenraum bis 100 lernen die Schüler alle zweistelligen Zahlen mit Ziffern

schreiben, und auch nach den gewöhnlichen schriftlichen Formen damit rechnen. Der Abschnitt ist überdies wegen der Einübung des Einmaleins und der Zerlegung der Zahlen in 2 oder mehrere Factoren von besonderer Wichtigkeit. Das Einmaleins ist durch die gewöhnliche Tabelle, auf der es schließlich zusammengestellt wird, anschaulich gemacht, indem das Product aus je 2 Zahlen, von 1—10, durch ebensoviele Quadrate dargestellt erscheint, als es Einheiten hat. Die nächsten Zahlenräume gehen bis zu 1000 und dann bis zur Million, in denen das Rechnen aber wegen der Größe der Zahlen vorzugsweise schriftlich sein wird. Uebungen im Numeriren können dann auch höher hinauf gehen, wenn man es nicht vorzieht, sie später vorzunehmen. Nothwendig sind sie noch nicht, da große Zahlen im elementaren Rechenunterricht überhaupt möglichst zu vermeiden sind, wie sie denn auch im gewöhnlichen Leben selten vorkommen.

Obgleich auf allen bisherigen Stufen die benannten Zahlen auftreten, so müßen doch die 4 Grundrechnungsarten in denselben noch besonders durchgearbeitet und die Schüler mit den gewöhnlichsten landläufigen Münzen, Maßen und Gewichten bekannt gemacht werden. Der Gang ist wesentlich der gleiche, zuerst im Kopf und dann schriftlich. Auch auf diesem Gebiet ist die Anschauung von Wichtigkeit; da man nicht immer voraussetzen kann, daß alle Schüler zu Hause mit den Maßgrößen und Münzen bekannt werden, so muß die Schule diese Lücke ergänzen, und dieselben ihren Schülern vorzeigen. Als festen Anhaltspunct für das Längenmaß könnte man, wie Goltzsch und Theel vorschlagen, die Lineale der Schüler genau einen in Zolle und Linien eingetheilten Fuß lang machen und dasselbe vielfach bei Maßbestimmungen, zu denen das Schulleben manche Gelegenheit darbietet, wie auch namentlich in der Bruchlehre, benutzen.

Die Brüche bilden die nächste Unterrichtsstufe, welche durch die vorhergehenden, wo eine große Menge Zahlen als Theile von andern dargestellt worden sind, vorbereitet ist. Die einzelnen Uebungen werden stufenweise, wie bei den Ganzen, zuerst anschaulich (an Linien, Quadraten, Kreisen rc.), dann im Kopf und zuletzt schriftlich durchgemacht. Im ganzen scheint in mehreren, sonst in vieler Hinsicht ausgezeichneten Lehrbüchern, namentlich auch bei Hentschel und Goltzsch, die Darstellung der Brüche nicht diejenige Einfachheit erlangt zu haben, deren sie fähig ist; man trifft noch verschiedene für die Praxis selbst ganz unwesentliche Unterscheidungen, wie z. B. verwandte, und zwar näher und ferner verwandte, Stamm- und Zweigbrüche, und ganze Partien von Regeln, namentlich beim Gleichnamigmachen an, die oft geradezu überflüssig sind, oder doch auf wenigere beschränkt werden könnten. Grube unterwirft zuerst die Halben bis Sechstel einzeln einer allseitigen Betrachtung, ähnlich, wie er dieß mit den ganzen Zahlen gethan hat, worauf dann erst die 4 Species folgen. Bei der Rechenfertigkeit, welche die Kinder erlangt haben müßen, ehe sie an die Brüche kommen, scheint diese Theilung nicht mehr nöthig zu sein, und es ist wohl zweckmäßiger, die gewiß sehr bildenden Uebungen, die G. mit der Einzelbetrachtung verbindet, in die 4 Species aufzunehmen. Am meisten können wir uns mit Stubbas Behandlung einverstanden erklären. Der Bruchlehre muß ein einleitender Cursus voraus gehen, der alles umfaßt, was die Grundrechnungsarten voraussetzen und was ohne nähere Kenntnis derselben auf einfache Weise erklärt werden kann. Dazu gehört: 1) Entstehung, Darstellung und Arten der Brüche; 2) Vergleichung in Beziehung auf ihre Größe bei gleichen Zählern und bei gleichen Nennern; 3) Verwandlung der ganzen und gemischten Zahlen in unechte Brüche und umgekehrt; 4) Veränderungen, die mit dem Werth eines Bruchs vorgehen, wenn a. der Zähler, b. der Nenner, c. Nenner und Zähler zugleich mit einer und derselben Zahl multiplicirt oder dividirt werden; die dabei sich ergebenden Sätze sind sehr leicht anschaulich und allgemein begreiflich zu machen; mit ihrem klaren Verständnis sind die Hauptschwierigkeiten der ganzen Bruchrechnung überwunden; 5) das Erweitern und Verkleinern (Kürzen)

der Brüche; 6) das Zerlegen der Zahlen bis 100 in die kleinsten Factoren, nebst den Regeln über die Theilbarkeit, wenn dieser Gegenstand nicht anders schon früher abgemacht worden ist; 7) endlich das Gleichnamigmachen der Brüche. Bei dieser Operation ist das Aufsuchen eines kleinsten gemeinschaftlichen Nenners die Hauptsache, ein Geschäft, das man in dem leicht begreiflich zu machenden Satz zusammenfassen kann: Man multiplicire die Nenner (wenn sie lauter Primzahlen sind), oder ihre kleinsten Factoren mit einander, mit Auslassung derer, die schon da waren (d. h. die zur Darstellung jedes einzelnen Nenners überflüssig sind). Sind diese Vorübungen gründlich durchgemacht, so bieten die 4 Species in benannten und unbenannten Zahlen keine großen Schwierigkeiten dar. Diesen Gang befolgt im allgemeinen auch Prof. Stockmayers „Handbuch für den Rechenunterricht in den oberen Klassen der Latein- und Realschulen. Stuttgart und Oehringen, bei Aug. Schaber 1864," im 1. Theil „die gemeinen und die Decimalbrüche," 2 kleine besonders gedruckte Hefte, Text und Aufgabensammlung. Die wenigen wirklich nothwendigen Regeln für die 4 Species werden nach der heuristischen Methode aus anschaulichen Beispielen abgeleitet. Wie seiner Zeit schon der früher erwähnte Mathematiker Stifel gethan, wird z. B. die Addition gleichnamiger Brüche so entwickelt: „2 Pfund + 3 Pfund ist = 5 Pfund; ebenso ist 2 Siebentel + 3 Siebentel = 5 Siebentel, oder $^2/_7 + ^3/_7 = ^5/_7$. Gleichnamige Brüche werden also addirt, indem man ihre Zähler addirt." So wenig man aber ungleich benannte Zahlen addiren kann, wie 2 Fuß und 3 Pfund, ebenso wenig können ungleichnamige Brüche addirt werden, ohne sie zuerst gleichnamig zu machen. Gerade so wird auch bei der Subtraction verfahren. Ebenso klar und einfach werden die Regeln für die Multiplication und Division abgeleitet. „2 × 3 Pfund ist 6 Pfund. Ebenso aber ist 2 × 3 Siebentel = $^6/_7$. Man multiplicirt also einen Bruch mit einer ganzen Zahl, indem man seinen Zähler mit der ganzen Zahl multiplicirt u. s. f. Dabei wird überall das praktische Ziel des Rechnens, möglichste Kürze, im Auge behalten. Auch die Decimalbrüche sind durchaus verständlich, mit Vermeidung alles unwesentlichen, bis zur abgekürzten Multiplication und Division abgehandelt. Die Aufsuchung des kleinsten Hauptnenners ungleichnamiger gemeiner Brüche scheint uns einfacher abgemacht werden zu können, als hier geschieht. Man bedarf dazu keines besondern äußeren Gerüstes. Hat man z. B. Brüche mit den Nennern 16, 24, 12, 15 gleichnamig zu machen, so zerlegt sie der Schüler in ihre kleinsten Factoren; ein Geschäft, das er bei kleinen Zahlen im Kopf ausführt, und schreibt sogleich: 2. 2. 2. 2. 5. 3., indem er zu den Factoren von 16 aus den folgenden Nennern immer nur diejenigen Factoren hinzusetzt, die er noch nicht hat. — Bei der immer allgemeiner werdenden Verbreitung des Decimalmaßes können die Decimalbrüche, die auf die gemeinen folgen, wohl in keiner Schule mehr übergangen werden.

Angewandtes Rechnen wird nach der gegenwärtigen Methode von Anfang an mit den Schülern getrieben, doch müßen sie in einem besondern Cursus mit den mannigfaltigen praktischen Rechnungsarten bekannt und bis zu möglichster Sicherheit und Fertigkeit darin geübt werden. Die Proportionen, welche besonders die Pestalozzianer mit Vorliebe pflegten, die aber in der Volksschule nie recht einschlagen wollten, verlieren immer mehr an Boden, überall, wo man ihrer für einen weitergehenden Unterricht in der Mathematik nicht mehr bedarf; der reesische Satz, dessen Mechanismus wohl nie mehr, trotz verschiedener neuerer Versuche, seine alte Herrschaft gewinnen kann, wird nur hie und da dem Schüler als Mitgift für das praktische Leben bekannt gemacht. Die immer mehr sich verbreitende Auflösungsform ist die Schlußrechnung, für die sich in neuerer Zeit die meisten Schulmänner erklären. Pfarrer Hoffmann löst in seinem Lehrbuch der Arithmetik von 1815 viele Aufgaben durch Schluß, oder, wie er sagt, durch Multiplication und Division. Zu gleicher Zeit trieb Prof. Hauber, ein tüchtiger Mathematiker, in dem Kloster Schönthal in Württemberg Schlußrechnung (s. M. N. Härlin, Versuch zu methodischer Behandlung der Schlußrechnung,

Eßlingen 1842). Selbst Pestalozzi befolgt diese Methode (G. W. XIV. Stuttgart und Tübingen 1826). Stern gebraucht bei seinen Auflösungen nur Schlußrechnung. Auch Diesterweg erklärt sich dafür in seinem Wegweiser, 2. Aufl. Essen 1838: „Man betrachte nur den Gang, den einfache, kluge Leute nehmen, um sich bei ihren Rechnungen zu helfen, so wird man erfahren, daß sie alles durch die 4 Species nach naheliegenden einfachen Gründen vollziehen: doppelter Preis, doppelte Waare; wie oft eine bestimmte Menge Waare, eben so oft der Preis für dieselbe ꝛc. In solch einfacher Weise lasse der Elementarlehrer rechnen.“ Hentschel sagt in dem Vorwort zur 1. Aufl. des 2. Theils seines Lehrbuchs ꝛc.: „Die Theorie der Proportionen ist beseitigt; die Aufgaben der einfachen und zusammengesetzten Regel de tri werden mittelst kunstloser Schlüsse, und zwar vorzugsweise durch die sogenannte Zurückführung auf die Einheit berechnet.“ Goltzsch und Theel erklären, daß bei der Lösung keiner dieser Aufgaben von einer Benützung und Anwendung abstracter Sätze der Proportions- oder Progressionslehre in der Volksschule die Rede sein dürfe.

„Was namentlich für die Schlußrechnung zu sprechen scheint, bemerkt Stubba, sei das, daß sie sich ohne weitere Einleitung unmittelbar an das Kopfrechnen anschließen lasse und daß der Schüler aus seinem Ansatz und den dabei gebrauchten Zeichen sogleich erkenne, wie er weiter für die Berechnung verfahren müße.“ Ohne die Stimmen für die Schlußrechnung weiter zu vermehren, wird man wohl behaupten dürfen, daß sie gegenwärtig in Deutschland die gebräuchlichste Auflösungsform der Regel de tri Aufgaben ist. Auch in Frankreich scheint sie immer mehr Boden zu gewinnen, wenigstens finden wir sie angewendet in der wie wir hören sehr verbreiteten Arithmétique à l'usage des élèves des écoles primaires et des classes élémentaires des colléges etc. par Ch. S. Finance, Maître à l'école professionnelle de Saint-Dié. 1859; ebenso in dem Guide méthodique pour l'enseignement du Calcul par J. Oscar Wüst, Strasbourg 1854. In einem holländischen Schulbuch aus der neueren Zeit: Theoretisch-Praktisch Rekenboek, door M. en A. Gouka, Onderwyzers te Rotterdam en Middelburg, Rotterdam 1855, ist zwar die Ansatzform der Regel de tri beibehalten, aber die Auflösung selbst geschieht gerade, wie einst von dem philanthropistischen Mathematiker, durch Schluß; von dem reesischen Satz aber trifft man darin keine Spur.

Der Ansatz bei der Schlußrechnung ist eigentlich ein Quotient in Bruchform, der nach und nach während der Auflösung gebildet wird und schließlich das Resultat darstellt. In der Schule wird es im Anfang zweckmäßig sein, die einzelnen Glieder des ganzen Rechenschlusses mit dem jedesmaligen Zahlenergebnis vollständig untereinander zu schreiben; ist der Gang der Auflösung dem Schüler vollkommen klar, so braucht er bei einfachen Aufgaben nur den einen Hauptquotienten darzustellen und bei verwickelteren Aufgaben die leitenden Zahlgrößen kurz anzudeuten. Auch in den Schlußreihen sind Abkürzungen möglich, indem man nicht immer auf die Einheit, sondern auf bequeme aliquote Theile schließt und mit den Brüchen unmittelbar multiplicirt oder dividirt. Bei gehöriger Uebung wird sich indessen jeder Rechner selbst Ansatz und Auflösung so bilden, daß sie die möglichste Sicherheit, Klarheit und Kürze in sich vereinigen. — Das Kopfrechnen wird zwar vom Beginn des Unterrichts an mit besonderer Sorgfalt getrieben und geht dem schriftlichen Rechnen nicht nur voraus, sondern wird auch mit diesem verbunden, indem der Schüler alle Operationen, so viel als möglich, im Kopf ausführt. Nichtsdestoweniger werden doch für die angewandten Aufgaben noch von Zeit zu Zeit besondere Uebungen darin nothwendig sein, namentlich auch zu dem Zweck, um eigenthümliche Rechenvortheile, die bei ganzen Aufgabengruppen angewendet werden können, sicher und fertig gebrauchen zu lernen. Indessen strebt auch hier die neuere Methode nicht nach Kunststücken, die durch die Größe der Zahlen und ausgesuchte Verwicklung der Verhältnisse überraschen, sondern begnügt sich damit, den Schüler in den einfachsten und allgemein nützlichen Gebieten fest zu begründen. An literarischen Hülfsmitteln für das Kopfrechnen fehlt es nicht; außer den bereits er-

wähnten können wir noch anführen: Kopfrechenbuch zum Gebrauch des Lehrers bei den Uebungen der ersten Anfänger. 3. Aufl. Berlin 1833. Diesterweg legt dem Buch namentlich den Vorzug bei, daß es gebe, was in allen Schulen geleistet werden kann und soll, und zu künstliche und schwierige Aufgaben vermeide. Der Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen, von Dr. E. S. Unger, Erfurt 1841, hat einen andern Charakter. Es ist mehr eine Anleitung zum Rechnen mit, als in dem Kopf, und jedem zu empfehlen, der sich durch tieferes Eingehen in die Zahlenlehre das Interesse am Unterricht lebendig erhalten und die Befähigung, ihn auf anregende Weise zu ertheilen, bewahren und erhöhen will. Für alle Stufen des Unterrichts sind die Aufgaben zum Kopfrechnen von Hentschel, Weißenfels 1846. Sie sind zum Theil der Algebra entnommen, und geben dem Schüler eine tüchtige Verstandesübung, können aber wohl nicht alle ohne schriftliche Beihülfe gelöst werden. Höchst einfach und elementar gehalten sind dagegen die Aufgaben zum Kopfrechnen von Ebner, Wiesensteig (in Württemberg) 1850; die Exempeltafeln zum Kopfrechnen von Stubba werden als sehr brauchbar gerühmt; ebenso die faßliche Anweisung zum Kopf- und Zifferrechnen von Scholz. Halle 1836; die Aufgaben zum Kopfrechnen von W. Koch. Berlin 1861; das Handbuch beim Kopfrechenunterricht, zum Gebrauch für Lehrer, von Ferdinand Heuer. Hannover 1863.

Nachdem wir die Entwicklung der Rechenkunst und des Rechenunterrichts bis auf unsere Zeit verfolgt haben, bleibt uns noch übrig, einige allgemeine Bemerkungen über die Bedeutung, Stellung und Behandlung des Rechnens in unsern Schulen zu machen. Wenn die Geschichte gezeigt hat, wie durch viele Jahrhunderte hindurch bei allen Culturvölkern nicht nur Lehrer und eigentliche Mathematiker, sondern auch Philosophen und Theologen sich mit der Zahlenlehre beschäftigt und ihre Kenntnis als einen dem Menschen unentbehrlichen Besitz betrachtet haben, der ihn von dem unvernünftigen Thiere unterscheide, der die nothwendige Voraussetzung für das Studium aller göttlichen und menschlichen Dinge sei, ohne den wir weder die Schönheit der Welt begreifen, noch für den gewöhnlichen Lebensverkehr tüchtig werden können; so bekommt man unwillkührlich eine hohe Meinung von der Bedeutung des Gegenstandes für den Menschen überhaupt, wie insbesondere für den Schulunterricht, und eine weitere Begründung seiner Wichtigkeit erscheint als etwas ganz überflüssiges. Allein die alte Fabel von dem Rangstreit der Glieder des menschlichen Leibes kehrt immer wieder; obgleich man von der pestalozzischen Apotheose der Zahlenlehre längst zu einer nüchterneren Ansicht derselben zurückgekommen ist, geschieht es doch auch heute noch, daß ihre Bedeutung von einigen Pädagogen eben so sehr über- als von andern unterschätzt wird. Man hat daher immer wieder Veranlassung, sich zu richtiger Würdigung des Gegenstandes die Hauptgesichtspuncte, auf welche sie sich gründen muß, zu vergegenwärtigen. Nach unserer Ansicht sind es folgende: 1) Das Rechnen ist für das spätere Fortkommen aller Schüler in allen Lebensverhältnissen eine höchst wichtige Voraussetzung und kann ohne die empfindlichsten Folgen nicht vernachläßigt werden; für die weitere Ausbildung in der Mathematik aber, wie für die damit zusammenhängenden Wissenschaften und gewerblichen Berufsarten bildet es die unentbehrliche Grundlage; es muß daher, wie hoch oder nieder man auch seinen innern Bildungswerth anschlagen mag, einen wichtigen Unterrichtsgegenstand für alle Schulen bilden. 2) Der Mensch ist nach seiner ganzen körperlichen und geistigen Constitution darauf angelegt und dazu befähigt, die ihn umgebende Außenwelt in ihren räumlichen und zeitlichen Verhältnissen, deren Maß eben die Zahl ist, zu erforschen und begreifen zu lernen; er soll erkennen, „daß der Herr alles nach Zahl und Maß geordnet hat.“ Diese Uranlage zu wecken und so viel als möglich zu entwickeln, ist daher Sache der allgemeinen Menschenbildung, und jede Schule müßte daher den Rechenunterricht mit allem Ernst betreiben, sein praktischer Nutzen möchte auch noch so gering sein. 3) Das Rechnen ist außer allem Zweifel

eine ausgezeichnete Denkübung eigenthümlicher Art. Auf den ersten Unterrichtsstufen lernen die Schüler die Zahlenvorstellungen von sinnlichen Gegenständen abstrahiren; sie fassen sie in höhere Einheiten zusammen, lösen sie wieder in verschiedene Bestandtheile auf, messen und vergleichen sie miteinander mittelst einer Reihe von Operationen, die ihnen durch die Anschauung vollkommen klar gemacht werden können. So werden die Verstandeskräfte des Kindes vielseitig angeregt, und von den Banden, die sie im Keim einschließen, befreit; es wird geistig aufgeweckt, lernt denkend sehen, betrachten, urtheilen und schließen, und da dies alles redend geschieht, übt es sich auch fortwährend im richtigen Sprechen.

Auf den höheren Stufen wiederholen sich dieselben Uebungen, nur quantitativ und qualitativ erweitert. Namentlich bilden die angewandten Aufgaben ein treffliches Mittel, seinen praktischen Verstand zu bilden. Er muß sie vor allem sprachlich und sachlich genau verstehen lernen, das Gegebene als Ausgangs- und das Gesuchte als Zielpunct seiner geistigen Operationen klar auseinanderhalten, die Zahlenverhältnisse der gegebenen Größen bestimmen und so mit einander verbinden, daß die unbekannte Zahl mit Sicherheit daraus hervorgeht. Dabei muß das Kind alle seine bereits erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten in steter Bereitschaft halten, um in jedem Augenblick davon Gebrauch machen zu können, und immer den Weg aufzufinden, der kurz und sicher zum Ziele führt. Durch die Kopfrechnungen lernt der Schüler sich innerlich sammeln, die Zahlenvorstellungen, mit denen er zu operiren hat, im Gedächtnis festhalten, und seine ganze Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Ziel hinlenken. Dazu wird er um so mehr angetrieben, als jede Nachläßigkeit und jedes Uebersehen alsbald in handgreiflichen Folgen, d. h. in einem unrichtigen, oder, gegenüber von den Mitschülern, verspäteten Resultat sich offenbart. Führt er seine Rechnungen schriftlich aus, so bleibt die geistige Thätigkeit wesentlich dieselbe; der Rechner muß aber zugleich lernen, sie äußerlich in bestimmter Ordnung, übersichtlich, deutlich und reinlich darzustellen, weil er sich bald durch die Erfahrung überzeugen wird, daß das Gegentheil davon nur Zeitverlust, Fehler und Verdrießlichkeiten aller Art zur Folge hat. — So besteht das Rechnen in einer durchaus klaren, auf den einfachsten Denkgesetzen beruhenden, innerlich und äußerlich geordneten Verstandesthätigkeit der Art, wie sie kein anderer Unterrichtsgegenstand gewährt, weil keiner es mit so einfachen Vorstellungen und Begriffen, so durchsichtigen und bestimmten Urtheilen und Schlüssen zu thun hat. 4) Ebendeshalb bildet es eine vortreffliche Vorbereitung für andere schwierigere Fächer; es macht dem Schüler klar oder läßt ihn wenigstens ahnen, was eigentlich zum Lernen gehört: aufmerksame Betrachtung und klare Auffassung des Gegebenen, selbstthätige Verarbeitung der empfangenen Vorstellungen und Begriffe durch ihre allseitige Vergleichung, Zerlegung und Verbindung und Einübung des Erfaßten bis zum sichern und fertigen Können. Etwas können wie das Einmaleins ist sprichwörtlich geworden. Ein Schüler, dessen Verstand durch das Rechnen aufgeweckt und an ein gründliches Urtheilen und Schließen gewöhnt worden ist, wird sich auch in andern Fächern nicht stumpfsinnig zeigen, und deshalb kann man in gewißer Beziehung das Rechnen als Gradmesser der Intelligenz einer Schule betrachten. 5) Ein Umstand, welcher dem Rechnen noch ein besonderes Gewicht verleiht, ist der, daß es gleich mit dem Eintritt in die Schule beginnen und bis zum Ende fortgesetzt werden kann, indem es den Kindern auf jeder Stufe einen ihrer geistigen Entwicklung angemessenen und mit dieser stetig fortschreitenden Lern- und Uebungsstoff darbietet. Die Folgen eines gut, wie eines schlecht ertheilten Unterrichts wiegen deshalb um so schwerer und erheischen eine um so sorgfältigere Behandlung. 6) Mit der Rechenkunst erlangt der Schüler zugleich eine Menge werthvoller Sachkenntnisse, einen Einblick in allgemeine Geschäftsverhältnisse, mit denen er ohne Nachtheil nicht unbekannt bleiben kann, die ihn aber, ohne rechnen zu können, nichts nützen würden. Endlich 7) hat der Rechenunterricht auch seine sittliche Bedeutung. Die Gewöhnung des Geistes an eine streng gesetzmäßige Thätigkeit, die feste Richtung des Willens auf

wahre und sichere Urtheile, und die Uebung in der Beharrlichkeit und Tüchtigkeit sie zu finden, enthalten wichtige sittliche Momente. Wenn es wahr ist, was Pascal in seinen Pensées sagt: „Toute notre dignité consiste dans la pensée, c'est de là qu'il faut nous relever. . . Travaillons donc à bien penser: Voilà le principe de la morale," so hat der Rechenunterricht, welcher das Werkzeug des richtigen Denkens, den gebildeten Verstand, ausrüsten hilft, sicherlich eine tiefe Beziehung zur Sittlichkeit. (Vergl. Palmers Pädagogik, 1. Ausg. S. 218.) Wenn wir nun aus diesem allem den Schluß ziehen, daß dem Rechnen eine sehr wichtige Stellung in der Schule zukommt, was man auch längst dadurch anerkannte, daß man es neben dem Lesen und Schreiben als das dritte unentbehrlichste Unterrichtsfach aufführte, so sind wir doch weit entfernt, seine Bedeutung überschätzen, es als die vorzüglichste Denkübung auffassen oder gar zum Mittelpunct der ganzen niedern Schulbildung machen zu wollen. Die höchsten Geistesgüter, auf deren Kenntnis und Besitz die eigentliche Würde, der wirkliche Werth und das wahre Glück der Menschen beruht, können nicht durch den Rechenunterricht mitgetheilt werden. Er kann daher, so unentbehrlich er auch für die allgemeine Jugendbildung ist, doch nie die erste Stelle dabei einnehmen. Aber eben so wahr ist es auch, daß eine zu enge Beschränkung oder ungebührliche Vernachläßigung desselben von einer gesunden Pädagogik immer verdammt werden muß.

Die erste Bedingung zur Erreichung seines Zieles in der Schule ist eine gute Methode. Es giebt wohl kein anderes Land, in welchem sie gerade für das Rechnen so fleißig und sorgfältig durchgearbeitet worden wäre, wie in Deutschland, und doch lernen die Kinder auch in französischen, englischen u. a. Schulen sehr gut rechnen. Seit mehr als einem Jahrhundert hat man in Deutschland selbst den Rechenunterricht nach sehr verschiedenen Methoden gelehrt, und jede konnte sich rühmen, gute, ja, wie die pestalozzische und ihr verwandte Schulen, ausgezeichnete Rechner gebildet zu haben; man lernte sogar rechnen in einer Zeit, wo noch gar nicht von Methode die Rede war; und so könnte man auf die Meinung verfallen, es sei im Grunde ganz gleichgültig, wie man das Rechnen lerne. Allein wenn man die früher geschilderten Methoden auch nur oberflächlich ansieht, so wird man einsehen, daß darunter leichtere und schwierigere sind, daß bei der einen alle Schüler etwas lernen können und müßen, während bei einer andern nur die begabteren, die am Ende den Lernstoff immer selbstthätig in die Hand nehmen, das Ziel erreichen; daß man auf dem einen Wege viel mehr Zeit braucht, als auf dem andern; daß die eine Methode anregend und bildend in das ganze geistige Leben des Schülers eingreift, während es die andere fast unberührt schlummern läßt. Wenn also am Ende auch das Können gleich wäre, so liegt doch in der Art und Weise, wie man es erlangt hat, ein sehr großer und gewichtiger Unterschied. Auf der andern Seite ist aber auch eben so klar, daß es keine alleinseligmachende Methode giebt, und daß man deshalb die Lehrer auch in dieser Beziehung nicht pedantisch in zu enge Gränzen einspannen darf. Gründet sich ihr Unterricht auf richtige pädagogische, vielleicht durch lange Erfahrung bewährte Grundsätze und werden diese mit Verstand, Energie und Consequenz praktisch durchgeführt, so wird immer etwas tüchtiges herauskommen, wenn auch in einzelnen, zumal untergeordneten Dingen Abweichungen von den gewöhnlichen Normen vorkommen.

Diese Freiheit erleidet indessen wesentliche Beschränkungen, wenn der Rechenunterricht einer Anstalt in mehreren Händen liegt. Die organische Gliederung des Lehrstoffs, seine planmäßige Vertheilung auf die ganze Schulzeit, weist jedem Lehrer auf jeder Stufe ein bestimmtes Pensum an, das ein früheres zur Voraussetzung hat, wie es selbst einem spätern als sichere Grundlage dient. Es darf daher keiner ebensowenig über seine Aufgabe hinausgehen, als hinter ihr zurückbleiben, wenn nicht alles in Verwirrung gerathen soll; der Einzelne muß sich hier, mit Beschränkung seiner persönlichen Freiheit, dem Ganzen unterordnen. Aber mit dem Einhalten der allgemeinen Gliederung ist noch nicht alles gethan; es giebt eine Menge Einzelnheiten, die eine

übereinstimmende Behandlung fordern. Wir erinnern nur an den Gebrauch der Kunstausdrücke, Definitionen, Zeichen und Ansatzformen; muß der Schüler auf einer Stufe verlernen, was er auf früheren mit Mühe gelernt hat, so wird er schwer zu einer rechten Klarheit und Sicherheit gelangen und am Ende maßleidig die Hände sinken lassen. Ebenso verhält es sich mit gewißen nothwendigen Angewöhnungen, wie z. B. die Hefte reinlich zu halten, die Zahlen deutlich zu schreiben, laut und bestimmt zu sprechen u. drgl. Wirken alle Lehrer von Anfang an vereint darauf hin, so müßen sie am Ende wenigstens bei der Mehrheit der Schüler durchdringen. Behandelt aber der eine mit Geringschätzung, was der andere mit Sorgfalt gepflegt hat, so wird auch in diesen zwar äußerlichen, aber doch nicht gering zu achtenden Dingen ein günstiges Resultat kaum möglich sein. Es genügt also nicht, daß die verschiedenen Lehrer nur in den Grundprincipien des Rechenunterrichts übereinstimmen, sondern sie müßen auch mit aller Entschiedenheit und selbstloser Hingabe an ihre Gesammtaufgabe dahin streben, ihn in einheitlichem Geiste zu ertheilen, ein Ziel, das nicht durch Verordnungen, sondern nur durch collegialische, von reinem Interesse für die Sache belebte Besprechungen erreicht werden kann, dem aber in Wirklichkeit oft größere Hindernisse entgegenstehen, als manchen schweren diplomatischen Verhandlungen. Und doch werden durch ein harmonisches Zusammenwirken die Kräfte der Lehrer und Schüler zugleich geschont und auf die fruchtbarste Weise ausgebeutet.

Zu jedem methodisch angelegten Lehrgang gehören vielfache Repetitionen, die nicht nur nach bestimmten Zeitabschnitten regelmäßig angestellt werden, sondern auch außer der Ordnung vorkommen, so oft der Lehrer bemerkt, daß die Schüler in irgend einer Uebung nicht mehr die rechte Sicherheit zeigen oder ihre rationelle Begründung nicht mehr anzugeben vermögen. Damit man aber genau wisse, wie es mit jedem einzelnen steht, ist es wohl zweckmäßig, daß der Lehrer von Zeit zu Zeit einen Schüler nach dem andern besonders vornimmt und unter seinen Augen vor der ganzen Classe eine Aufgabe allein auflösen und vollständige Rechenschaft darüber geben läßt. Dies ist beim schriftlichen Rechnen um so nothwendiger, als sich die Schüler dabei unerlaubter Hülfsmittel bedienen können, ohne daß es der Lehrer immer sogleich merken kann. Eine sehr zweckmäßige und fortlaufende Repetition, welche die neue Methode grundsätzlich aufgenommen hat, bilden die combinirten Aufgaben, in welchen frühere Operationen mit den neuen verbunden werden. Auch die Proben können unter den Gesichtspunct der Repetition gestellt werden, indem man sie durch die entgegengesetzte Operation ausführt. Bei älteren Classen, namentlich in lateinischen und Realschulen, empfehlen sich auch Repetitionsfragen zur schriftlichen Beantwortung; die Schüler bekommen dadurch nicht nur eine zusammenhängende Uebersicht über ein ganzes Gebiet, sondern üben sich auch, Erklärungen, Lehrsätze und Beweise mit mathematischer Kürze und Bestimmtheit auszudrücken.

Auf den Erfolg des Rechenunterrichts haben natürlich die Zeitbestimmungen, unter die er gestellt wird, einen bedeutenden Einfluß. Wann er überhaupt mit den Kindern angefangen werden soll, darüber giengen früher, noch in unserem Jahrhundert, die Ansichten ziemlich weit auseinander. In dem ABC der Anschauung von Herbert, Göttingen 1804, wird festgesetzt: die frühesten Uebungen im Zählen, Messen u. drgl. abgerechnet, wird die Mathematik zuerst im 8., 9. oder 10. Jahr in Gestalt des ABC der Anschauung erscheinen. In Tillichs Lehrbuch der Arithmetik wird nachdrücklich eingeschärft: „Man beginne ja den arithmetischen Unterricht nicht zu früh; die Kinder werden dadurch nur abgetrieben und auch gleichgültig für die Uebungen der folgenden Classen. Mit Kindern von 9—10 Jahren beginne man ihn." Bei der starken Zumuthung, welche die Methode Tillichs frühe schon an die geistige Kraft der Schüler stellt, mag diese Warnung wohl begründet gewesen sein, ist aber bei dem jetzigen Verfahren ganz überflüssig. J. Schmid sagt in den Elementen der Zahlenlehre, das Kind soll nicht gesetzmäßig und regelmäßig anfangen rechnen zu lernen vor seinem 7. und

8. Jahr oder vor seiner gewöhnlichen Schulzeit. Pestalozzi bestimmte das 6. oder 7. Lebensjahr, d. h. den gewöhnlichen Anfang der Schulzeit dafür und dies ist auch jetzt die gewöhnliche Praxis, die ihre volle Berechtigung darin findet, daß das Rechnen nicht bloß für die spätern Schuljahre ein vortreffliches Mittel der Verstandesbildung ist, sondern daß sich seine ersten einfachen und anschaulichen Uebungen auch ganz besonders für die unterste Stufe des Unterrichts eignen. — Die Zeitbestimmungen für die einzelnen Abschnitte des Unterrichtscursus weichen ebenfalls von einander ab und können, wegen der Verschiedenheit der Verhältnisse, auch nicht in allgemein gültiger Weise festgesetzt werden. Grube bestimmt für den Zahlenraum von 1—10 in gewöhnlichen Schulen das ganze erste Jahr, für 10—100 das 2. J., 100—1000 das 3. J., und zwar für das erste Vierteljahr allseitiges Anschauen der reinen, für das zweite, der angewandten Zahl, für das dritte und vierte, die 4 Species in benannten und unbenannten Zahlen in beliebigem Zahlenraum; für das 4. J. das Rechnen mit Brüchen und zwar im 1. Semester allseitiges Anschauen des Bruches, im zweiten seine 4 Species. Nach dieser Anordnung bleiben also noch 4 Jahre für die Decimalbrüche und die verschiedenen praktischen Rechnungsarten. Stubba braucht für den Zahlenkreis von 1—10 $^1/_2$ J., 10—100 ein ganzes J. und $1^1/_2$ J. für beliebige hohe Zahlen; 1 J. für benannte Zahlen und 2 J. für die Grundrechnungen mit Brüchen, was doch zu hoch gegriffen scheint, selbst wenn man noch die Decimalbrüche dazu nimmt. Auf den Stoff, den Grube in 4 Jahren durcharbeitet, verwendet Stubba 6 Jahre, womit im ganzen auch die Festsetzungen von Golzsch harmoniren; für die angewandten Aufgaben bleiben dann noch 2 volle Jahre, die um so mehr hinreichen dürften, als die früheren Stufen nicht nur eine ganz sichere Grundlage bilden müßen, sondern von Anfang an den Schüler in der Auflösung von Regeldetri-Aufgaben geübt haben. Die letzte Zeitbestimmung endlich betrifft die Zahl der Schulstunden, welche auf das Rechnen zu verwenden sind. In der pestalozzischen Schule, wo man demselben in Beziehung auf Bildungswerth die erste Stelle einräumte, mußte es natürlich auch mit einer dieser Auffassung entsprechenden Stundenzahl bedacht werden. Gruner sagt in seinen Briefen aus Burgdorf, S. 378: „Eine Stunde oder ein paar des Tages nach Pestalozzis Methode mit den Tabellen zuzubringen nützt nichts,“ wenn nämlich nicht alles in pestalozzischem Geist behandelt werde, und daraus geht hervor, daß man täglich wenigstens 1—2 Stunden rechnete. Prof. Lindner verlangt wenigstens 4—6 Stunden in der Woche und erinnert an Lessings Ausspruch: „Das Mittel, wodurch man in allen Wissenschaften und Künsten fest, sicher und geschickt werden kann, liegt darin, daß man einen Gegenstand unausgesetzt eine Zeitlang ausschließlich bearbeitet.“ So wahr dieser Ausspruch für Männer und gereiftere Schüler ist, so wenig paßt er für jüngere Kinder, deren geistige Entwicklung durchweg einen angemessenen Wechsel, wie im Spiel, so auch im Lernen fordert. Sieht man die Lectionsplane von Latein- und Realschulen durch, so findet man, wie natürlich, die Classen von 6—8 Jahren am reichlichsten, gewöhnlich mit 4—6 Stunden bedacht; in den höheren Classen finden wir in Realschulen 4—6 St., in lateinischen 2—4 und zwar von 8—10 Jahren 3 oder 4 St.; von 10—14 J. aber meistens 2, in manchen auch durchlaufend 3 Stunden. Wird der Unterricht durchweg planmäßig ineinandergreifend in tüchtiger Weise ertheilt, so mögen 2 St. genügen; aber man wird dabei nicht umhin können, wenigstens in den höheren Classen immer ein paar Hausaufgaben von einer Lection zur andern zu geben. 3 Stunden scheinen indessen allen billigen Anforderungen mehr zu entsprechen als 2. Auch Grube setzt zur Erreichung seines Ziels für die 4 Elementarjahre von 6—10 J. 3 Stunden fest; um so mehr dürfte diese Anzahl für die folgenden Classen bis zum 14. J. genügen, auch wenn man eine davon ausschließlich für das Kopfrechnen verwendet.

Wildermuth.

Rechenmaschine, s. Rechnen.

Rechenschaftsbericht, s. Schulbericht.

Rechenstäbe, s. Rechnen.

Rechtschreibung*), mit griechischem Namen Orthographie, ist eine grammatische Disciplin und bezeichnet die Lehre von der Verwendung der Buchstaben zur Darstellung des Lautes in der Schrift. Das Ziel der Orthographie ist, die Qualität und die Quantität des Lauts und den Accent des gesprochenen Wortes möglichst genau in der Schrift widerzugeben. Wenige halten dieses Ziel fest im Auge, noch seltener wird es erreicht. Meist wird in der Schrift nur die Qualität des Lautes mehr oder weniger genau bezeichnet, die Quantität selten und unvollständig, der Accent fast nie.

Der Fundamentalsatz der Lautbezeichnung ist, daß jeder einzelne Laut mit einem besondern Zeichen widergegeben werde und daß jedes Zeichen nur den einen Laut vertrete. Keine Schrift irgend eines Volkes ist aber, so weit wir wißen, diesem theoretischen Grundsatze durchaus gefolgt. Schon von anfang an hatte die Schrift verschiedene Mängel und Gebrechen. Diese musten sich mit der Zeit steigern, je mehr die Schrift sich fixierte und beständig blieb, während anderseits der lebendige Laut mit der Sprache in einer fortdauernden Entwickelung begriffen und manchfachen Wandelungen unterworfen ist. So ergeben sich zwei Principien der Rechtschreibung: das eine schließt sich dem lebendigen Laut an („Schreib, wie du sprichst!", das phonetische Princip), das andere hält die einmal fixierte und geschichtlich überlieferte Schreibung fest, mag auch der Laut im Verlaufe der Zeit sich verändert und von dem ursprünglich den Laut mehr oder weniger vertretenden Zeichen sich entfernt haben (historisches Princip). Keines dieser Principien ist in der jetzt üblichen Schreibung irgend einer Sprache durchgeführt. Vielmehr sucht man überall eine bald mehr diesem, bald mehr jenem zuneigende Vermittelung. Als Leitstern für diese vermittelnde Methode hat man neuerdings in der deutschen Grammatik das Princip der Reflexion, des Sprachbewustseins genannt und als Aufgabe derselben bezeichnet, „vorzüglich die Ableitung und Verwandtschaft der Wörter und Wortformen festzuhalten und zum Bewustsein zu bringen". Damit wird aber in die Orthographie ein fremdes Element und neue Gesichtspuncte eingeführt, was zur Vereinfachung und Aufklärung der schwierigen Aufgabe nicht dient. (Hiernach müste man nicht nur Hoffnung [mit ff], sondern auch Kunnst [mit nn] schreiben und dergl.)

Von den romanischen Sprachen haben einige einen besondern Anlauf genommen, um die antiquierte Schreibung dem Laute wider anzunähern und den Schwankungen durch feste Regel ein Ziel zu setzen. Die als Sprachautoritäten anerkannten Akademieen, die der Crusca in Florenz und die königliche Akademie in Madrid, haben hierbei wohlthätig gewirkt. Die französische Akademie in Paris, wiewohl in dem centralisierten Lande mit großer Machtfülle ausgestattet, hat nicht gewagt, in dem Grade mit der herkömmlichen Schreibung zu brechen, wie ihre Schwestern in Florenz und Madrid, und so ist der französischen Orthographie noch eine große Last bedeutungsloser Buchstaben hängen geblieben, welche Lesen und Schreiben unnöthig erschweren. Die germanische, conservativere und bedächtiger vorgehende Natur hat sich gleichfalls so durchgreifende Schritte nicht erlaubt, wie die südromanischen Völker, wenigstens haben einzelne mahnende Stimmen keine dauernde Nachfolge finden können. In keiner germanischen Sprache aber ist das historische Princip der Schreibung so beharrlich festgehalten, wie im Neuenglischen. Der Laut ist in diesem Idiom allmählich so weit vom Schriftzeichen abgewichen, daß die Lesung des Englischen nach den gegebenen Zeichen eine äußerst schwierige wird und die Orthoepie, die Richtigkeit der Aussprache, die Thätigkeit der Grammatiker und der Lexikographen in ganz besonders hohem Grade in anspruch nimmt. Das Bedürfnis einer Vereinfachung der Schreibung wird denn

*) Obigen Artikel lassen wir, um die Ansichten des Herrn Verfassers an Beispielen zu veranschaulichen, seinem Wunsche gemäß ausnahmsweise genau nach seiner Rechtschreibung abdrucken.
D. Red.

auch in England manchfach gefühlt und hat verschiedene Vorschläge hervorgerufen, die aber alle bis jetzt einen irgend bedeutenden Erfolg noch nicht gehabt haben. Die niederländische Schreibung zeichnet sich durch Bestimmtheit und Consequenz aus und folgt, ohne mit der Geschichte ganz zu brechen, im wesentlichen dem phonetischen Princip. Die lange bestandenen provinciellen Unterschiede der Schreibung zwischen Holland und Belgien haben 1864 eine erfreuliche Ausgleichung gefunden.

Die neuhochdeutsche Orthographie schloß sich zunächst an die neuhochdeutsche Schriftsprache d. h. die Sprache der kaiserlichen Reichskanzlei an. Aber es lag in der Natur dieser Sprache, die keinen festen Dialekt widergab, sondern aus verschiedenen entlehnend über allen zu stehen suchte, daß manches in ihr unsicher bleiben muste, und diese Unsicherheit spiegelt sich von anfang an in der neuhochdeutschen Schreibung. Dazu kommt, um die Verwirrung zu steigern, abgesehen von den Zeiten des Verfalls, die zumal im 17ten Jahrhundert wie über das Vaterland überhaupt, so auch über Sprache und Schrift hereingebrochen sind, der Zwiespalt, in welchen naturgemäß im Verlauf der Zeit die hergebrachte und stabilere Schreibung mit dem sich fortbildenden wechselnderen Laut gerathen muste. Der alte Buchstabe deckte oft nicht mehr den neuen Laut und es trat das Bestreben ein, das Zeichen dem Laute wider näher zu bringen. Diß ist in vielen Fällen geschehen, meist aber ohne Consequenz und ohne Verständnis der Sache im Ausgange und ohne Consequenz in der Durchführung. So sind wir allmählich in Deutschland bei einem Zustande angelangt, den J. Grimm, unser gröster Grammatiker, als Wust und Unflath, als eine ungefüge Verhüllung und Entstellung der Gliedmaaßen unserer Sprache bezeichnet.

Es fragt sich nun, wie zu helfen ist. Oder: soll überhaupt geholfen werden? Soll man nicht diese ganze Sache lieber unerörtert laßen als eine unwichtige, unbedeutende? Das letztere ist allerdings die Ansicht vieler, welche die Beschäftigung mit diesem Gegenstande schlechtweg in das Gebiet müßiger Pedanterei zu verweisen geneigt sind. Gewiss haben diese Oberflächlichen Unrecht, wenn auch die Geschmacklosigkeit und Eigenmächtigkeit mancher, die sich damit befaßt haben, ihrem Verfahren einen Scheingrund leihen mag. Es waltet in manchen Fällen in unserer Schreibung ein Schwanken, das sich kaum mit der Würde einer gebildeten Sprache verträgt und das auf den Fremden den Eindruck der Roheit macht, das diesem jedenfalls die Erlernung des Deutschen unnöthig erschwert, wenn es ihn nicht ganz davon abstößt. Schon diese Rücksichten machen die ernstliche Erwägung der orthographischen Gesetze und die Feststellung derselben wünschenswerth.

Wer soll nun aber diese Gesetze feststellen? In Frankreich, in Spanien, in Italien hat man gelehrte Körperschaften, die mit amtlicher Autorität bekleidet sind und welche diese Aufgabe übernehmen. Ähnliche Gesellschaften hat es auch in Deutschland gegeben; die fruchtbringende Gesellschaft in Weimar (gestiftet 1617), der pegnesische Blumenorden in Nürnberg (gestiftet 1642), die deutsch-gesinnte Genoßenschaft in Hamburg (gestiftet 1643) und andere ähnliche Vereine haben dafür gewirkt, aber ohne zusammenhängende Thätigkeit und ohne nachhaltigen Erfolg; fast alle sind längst eingegangen. Ebenso wenig haben die deutschen Akademieen der Wißenschaften in Wien, Berlin und München der Regelung der deutschen Schreibung ihre Aufmerksamkeit zugewendet, und wenn auch, so wäre zweifelhaft, ob bei der beklagenswerthen Zerrißenheit des staatlichen Lebens und der Stammeseiferfucht zwischen den einzelnen Theilen der Nation ein einseitiges Vorgehen einer dieser Akademieen sich ein erfolgreiches Ansehen zu verschaffen im stande wäre.

Ebenso wenig, als eine Akademie, kommt dem, der nach einer festen Autorität sucht, irgend ein namhafter deutscher Schriftsteller zu hilfe. Luther, der an der Begründung der neuhochdeutschen Sprache einen so hervorragenden Antheil hat, ist zu alt, er war selbst nicht consequent in der Schreibung und würde überdiß confessionellen Antipathieen begegnen. Unsere grösten Classiker der Neuzeit sind theils in ihrer Schreibweise gleich-

falls schon etwas veraltet, wie Lessing, theils haben sie selbst auf die Schreibung gar nicht acht gehabt und deshalb auch keine Consequenz darin beobachtet, wie namentlich Göthe, von dem wir überdiß, da er viele seiner Werke dictierte und eine kritische Behandlung seines Textes noch nicht existiert, gar nicht immer genau wißen, wie er schrieb.

Das Bedürfnis einer Autorität in orthographischen Dingen tritt besonders fühlbar hervor in Schulen und Officinen. Es sind unerträgliche Zustände, wenn in einer Schule ein Lehrer eine Schreibung anordnet, welche der Lehrer der nächsten Stunde verurtheilt, der der dritten wider anders bestimmt, wenn in einer Zeitschrift ein Corrector so, der andere anders geschrieben haben will. So sind denn neuerdings von Schulaufsichtsbehörden und von Officinen Regulative für die Schreibung festgesetzt worden, von den Oberschulbehörden in Österreich, in Hannover 1855, in Kurhessen 1858, in Württemberg 1860, in Preußen 1862, von der großen Druckerei von Brockhaus in Leipzig 1858 u. a.

Gegen solche Bestrebungen, wenn sie intra muros bleiben und nicht mit dem Anspruche der Infallibilität die freie Forschung beeinträchtigen, ist nicht viel einzuwenden. Wenn in einer Schule orthographische Normen aufgestellt werden, nicht mit dem Anspruch, daß diß die absolut richtigen seien, sondern mit der ausgesprochenen Absicht, für den Zweck der Schule bei gleichgiltigen oder zweifelhaften Fällen dem Schwanken ein Ende zu machen, so haben die Lehrer dazu volles Recht. Bedenklicher schon ist, wenn ein mächtiger Druckherr für die von ihm angeordnete Schreibung durch den Einfluß seiner Officin Propaganda machen und den Schriftstellern seine Normen aufzwingen will; nicht jeder wird in der Lage sein, sich gegen solchen Despotismus wirksam zu vertheidigen. In einem Puncte dürften die schulmäßigen Normen, welche bisher zu tage gekommen sind, sich an den brockhausischen Regeln, denen ich sonst vielfach nicht zustimmen kann, ein Exempel genommen haben, in der Ausschließung schwankender Fälle. Es läßt sich kaum denken, wozu solche Normen in Schulen nützen sollen, wenn in vielen Fällen, wo die Entscheidung so wie so richtig ausfallen wird, d. h. wo auf beiden Seiten gewichtige Gründe stehen, denn doch keine Wahl getroffen und dem Belieben freier Spielraum gelaßen wird; es ist diß um so auffälliger, wenn wir daneben doch oft bei sehr zweifelhaften Wörtern eine kecke Entscheidung ausgesprochen sehen. Möglichste Einheitlichkeit der Schreibung sollte das Hauptziel eines Schulregulativs sein. Und, diesen Gesichtspunct weiter verfolgt, wäre es wohl auch am räthlichsten gewesen, wenn spätere Bestrebungen dieser Art, statt etwas neues zu schaffen, sich an frühere Normen möglichst unbeschränkt angelehnt hätten. Die materielle Zustimmung berufener Kritiker haben alle bisher gemachten Versuche dieser Art nicht zu gewinnen vermocht und so würde denn, so lange nicht eine für ganz Deutschland anerkannte Norm besteht, ein befehlendes Vorgehen seitens der Schulbehörden zu gunsten dieses oder jenes Regulativs entschieden zu widerrathen sein. Vereinigen sie Bestimmtheit und Mäßigung, wißenschaftliche Schärfe und Consequenz, so kann ihr Gebrauch empfohlen werden und wird sich von selbst empfehlen. Wenn aber solche Normen zum Dogma gemacht werden wollen, das jede Perfectibilität durch freie wißenschaftliche Forschung ausschließt, so ist das ganze Verfahren ein verfehltes und selbst die Steigerung der alten Verwirrung müste einem solchen geistigen Zwange unbedingt vorgezogen werden.

Daß durch die angeführten Normierungsversuche die Frage über die deutsche Orthographie noch nicht erledigt ist, zeigt schon die Verschiedenheit dieser Versuche selbst und der Umstand, daß weder die späteren sich für überflüßig hielten, noch die früheren zu den späteren übergegangen sind.

In Ermangelung durchgängig siegreicher Autoritäten bleibt also, um eine sichere Norm in der deutschen Schreibung zu erreichen, immer wider nur die wißenschaftliche Erwägung der Sache übrig, die sich, wie jede wißenschaftliche Forschung, ihre möglichst

freie Bahn wird wahren müßen. Dabei darf aber der Besorgnis vor unbefugtem Eingriff in das Herkömmliche nicht Raum gegeben werden. Diese Besorgnis hat sich namentlich der historischen Schule in der deutschen Sprachwißenschaft gegenüber geltend machen wollen (vgl. Wolfgang Menzels orthographische Briefe in der Allgemeinen Zeitung vom Februar 1856). Und doch spricht sich der Meister der deutschen Grammatik und das Haupt ihrer historischen Auffaßung, J. Grimm (deutsche Grammatik 1, 2te Aufl., S. XVIII) sehr maaßvoll so aus: „Wie mit der deutschen Orthographie zu verfahren, ob sie noch für Änderungen, nach so vielen widerwärtigen mit Recht gescheiterten Versuchen, empfänglich sei, verdiente eigens erwogen zu werden, worauf ich mich aber hier nicht einlaße; Mittel und Wege dazu lehrt meine Darstellung kennen. Einsichtige werden, jeden zumal gewaltsamen Neuerungen des hergebrachten in der Regel abhold, als Ausnahme die Abschaffung eingeschlichener Misbräuche, an die man sich freilich auch gewöhnt hat, gerne sehen. Gleich aller Geschichte warnt die historische Grammatik vor freventlichem Reformieren, macht uns aber Tugenden der Vergangenheit offenbar, durch deren Betrachtung wir den Dünkel der Gegenwart mäßigen können."

Von neueren Grammatikern, welche die deutsche Orthographie behandelt haben, sind besonders zu nennen: K. Weinhold (über deutsche Rechtschreibung, 1852), L. Ruprecht (die deutsche Rechtschreibung vom Standpunct der historischen Grammatik beleuchtet, 1854 und später), K. G. Andresen (über deutsche Orthographie, 1855), R. v. Raumer (über deutsche Rechtschreibung, 1855), G. Michaelis die Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung, 1856), O. Vilmar 1856, D. Sanders 1856 und 1866.

Faßen wir die Principien ins Auge, welche bei Feststellung der Orthographie leiten müßen, so steht obenan das Herkommen und der Gebrauch. Es ist nicht zu miskennen, daß wir eine in allen wesentlichen Puncten gleichförmige und allgemein anerkannte Rechtschreibung in der That besitzen, und der Werth dieser Gemeinsamkeit wird nicht hoch genug angeschlagen werden können. Gerade darauf beruht ja die leichte Wirkung der Schrift in den weitesten Kreisen. Eine Störung dieser Harmonie wird den Zweck der schriftlichen Darstellung überhaupt leicht beeinträchtigen und zunächst auf den Urheber selbst nachtheilig zurückwirken. Es ergibt sich daraus die Pflicht gröster Behutsamkeit in Antastung der herkömmlichen Schreibweise. Der Einzelne wird sich eine Abweichung nur gestatten dürfen, wenn die Schreibung auf entschiedenem Misverständnis oder Irrthum beruht oder zu irrthümlicher Auffaßung des Lautzeichens Veranlaßung geben muß. Mag es auch noch so klar am Tage liegen, daß es vom Übel ist, wenn wir in der Schrift für mehrere einfache Laute doppelte, ja dreifache Zeichen verwenden (ch, th, ß, sch, ie), was man gewiss schon des Zeitaufwands wegen beklagen darf, so wird man doch davon abzuweichen anstand nehmen. Zu Abwendung von Misverständnis aber empfiehlt sich z. B., auch dem gewöhnlichen Gebrauche entgegen, Wirt, bewirten, Turm ohne h zu schreiben, weil sonst das th in deutschen Wörtern immer die Länge des benachbarten Vocals anzeigt. Man wird ferner niemand tadeln dürfen, der auch gegen vielfachen Gebrauch Sindfluth statt Sündfluth, oder der dauen, Dauwetter, aufdauen statt thauen u. s. w. schreibt, weil dieses Wort, ganz wie verdauen, nichts mit dem Thau (ros) zu schaffen hat, wie denn auch verwandte Idiome diese beiden ähnlichen, aber logisch gar nicht zu vermengenden Wortstämme streng auseinander halten: englisch thaw dauen, dew der Thau. Übrigens handelt es sich in diesem und ähnlichen Fällen zunächst nicht um die Schreibung, sondern um das Wort und den Laut selbst. Wer einsieht, daß das Eis nicht aufthaut, sondern aufdaut, daß man wohl mit einer Würde bekleidet, investiert werden kann, nicht aber ein Amt wie mit einem Rocke bekleidet, sondern das Amt führt, leitet, begleitet, der wird betreffenden Falls nicht aufthauen oder bekleiden sprechen und folgerichtig sich auch durch keine orthographische Autorität der Welt bestimmen laßen, wider Sinn und Verstand ein Wort zu schreiben, das seinem Ideenkreise für jetzt ganz ferne ligt, an das er nicht denkt

und das er nicht spricht. Ebenso ist die Frage, ob Faßnacht oder Fasnacht geschrieben werden soll, nicht eine Frage der Orthographie, sondern der Etymologie.

Dergleichen Abweichungen vom Usus werden aber nur in sehr wenigen Fällen erforderlich sein und durch solche Fälle kann der allgemeinen Regel kein Abbruch geschehen, wornach das feste Herkommen als oberste Norm für die Schreibung zu betrachten ist.

In vielen Fällen aber ist die Schreibung durch das Herkommen nicht gesichert, vielmehr herrscht Schwanken; und soll hier, wie billich, eine Entscheidung getroffen werden, so wird zunächst das phonetische Princip Platz greifen, der Grundsatz, dem Laute so viel möglich das Schriftzeichen anzugleichen. Bestehen in einem Worte zwei oder mehrere Schreibungen neben einander, so wird in der Regel diejenige den Vorzug verdienen, welche den richtigen hochdeutschen Laut am treuesten widergibt.

Manche Schwankungen der neuhochdeutschen Schreibung rühren von Verschiedenheiten im Laute her, die zum theil provincieller Art sind; z. B. Schmied schwankt im Singular zwischen Kürze und Länge, während im Plural die Länge Schmiede allgemein gebräuchlich scheint. Ähnliches Schwanken zeigt sich bei dem Diphtong ai, der in Norddeutschland ein weit ausgedehnteres Gebiet hat, als im Süden, wo ei und ai noch getrennt gehalten werden, ai = mittelhochdeutsch ei, ei = mittelhochdeutsch î. Schwäbische Schreiber setzen riet statt ritt, grief statt griff und dgl. Auf Provincialismen aber darf sich die phonetische Schreibung des Hochdeutschen keinesfalls erstrecken.

In dritte Linie stellen wir das historische Princip, wornach die frühere Schreibung und die Abstammung der Wörter zur Norm auch für die jetzige Schreibung genommen wird. Die Anwendung dieses Princips d. h. das Zurückgehen auf alte Regeln der Schreibung und auf Verhältnisse der Etymologie wird in allen Fällen gerechtfertigt sein, wo keine feste Regel hergebracht ist und wo auch der lebendige Laut mit der älteren Weise nicht im Widerspruch oder Misverhältnis steht. Für unzuläßig wird daher z. B. die Schreibung Helle (orcus) statt Hölle, Wirde (dignitas) statt Würde zu halten sein, denn wenn auch die Geschichte der Sprache unzweifelhaft für Helle und Wirde spricht, so ist doch diese Schreibung entschieden außer Gebrauch gekommen und stellt nicht mehr den auch durch die Reime der besten Dichter sanctionierten Laut dar. Wo dagegen für einen und denselben Laut mehrere Zeichen in anerkanntem Gebrauche sind und der Laut durch keine der Schreibungen, zwischen welchen der Usus schwankt, beeinträchtigt wird, tritt die Entscheidung nach der Geschichte in ihr Recht. So z. B. bei dem Unterschied von s, ss, ß.

Ein anderer Fall, wo das Zurückgehen auf die frühere Schreibung zu empfehlen sein möchte, ist folgender. Unter die Pedantereien unserer Schreibung gehört das Streben, gleichlautende, aber verschiedenes bedeutende Wörter verschieden zu schreiben. Sind solche Wörter etymologisch verschieden, wie seyn und sein, war in warnehmen und wahr = verus, malen (pingere) und mahlen (molere), so hätte diß noch einen Scheingrund, wiewohl auch hier die alte Sprache ohne Nachtheil nicht unterscheidet; schwer zu rechtfertigen sind andere Fälle, wo auch die Abstammung keinen Unterschied an die Hand gibt z. B. wider = gegen und wieder = rursus. Wo die gesprochene Rede im Laute keinen Unterschied macht, braucht auch die Schrift keine Unterschiede zu bezeichnen. Will man wider und wieder trennen, so sollte nur nach dem wirklichen Laute unterschieden, i für die Kürze, ie für die Länge gesetzt werden, also wieder einmal, wider den Feind, widerstreben, widerholen u. s. f. Da man diß nicht gerne thun wird, so wäre hier die historische Schreibung „wider" für alle Fälle zu rathen. Wird ja doch auch sonst i für den langen Vocal gebraucht; Bibel, Biber, Igel, mir u. s. w.

Unter den neueren Orthographen haben sich auf seite des phonetischen Princips besonders G. Michaelis, auf seite des historischen K. Weinhold, O. Vilmar und K. G. Andresen gestellt; J. Hoffmann, B. Ruprecht, Sanders und R. v. Raumer suchen beide zu vermitteln und hängen im wesentlichen dem Herkommen an.

Es mögen nun noch einige Fälle abweichender Behandlung besonders hervorgehoben werden!

Eine Unvollkommenheit unserer Schreibung ist der Gebrauch verschiedener Zeichen für einen und denselben Laut. So y neben i, so ph, f, v; allmählich hat man y und ph auf Fremdwörter eingeschränkt. Auch diese der Geschichte der Sprache entnommene Norm ist zu billichen.

Genaue und durchgängige Bezeichnung der Quantität wäre auch darum sehr wünschenswerth, weil gerade in diesem Puncte provincielle Verschiedenheiten sich bemerklich machen z. B. in Magd, Klafter, Harz, Krebs, düster, Rüster. Wenn aber der Gebrauch eine durchgreifende Maaßregel dieser Art nicht gestattet, so sollten wenigstens die im Herkommen gegebenen Bezeichnungen, z. B. die der Kürze durch Verdoppelung des folgenden Consonanten, dankbar angenommen und festgehalten werden.

Neuerdings wird empfohlen, in schwankenden Fällen die Bezeichnung der Länge zu unterlaßen, also zu schreiben Feme, gären, gebären, malen (pingere), Willkür, Märe, Walplatz, insbesondere wenn sich h an t anlehnt, wie in Monat, Heimat, Armut, Glut, Blut. Ja R. v. Raumer will das auslautende th überall durch t ersetzen, also Mut, Not, Wut. Der Usus wird wohl mit Recht dieser Neuerung entgegentreten, zumal dadurch Unsicherheiten entstehen; Wert (insula) würde mit Werth (valor) zusammenfallen.

Aus demselben Grunde sollte, wo sie üblich ist, die Längebezeichnung durch Verdoppelung des Vocals oder einen eingeschobenen Buchstaben wie e oder h festgehalten werden. Im allgemeinen freilich sind diese Bezeichnungen der Quantität vom Übel, denn abgesehen von ihrer Unsicherheit, Zweideutigkeit und Inconsequenz machen sie das Schreiben schwerfällig, während die gute Schreibung darnach trachten muß, die Sprachlaute mit den einfachsten Mitteln in der Schrift widerzugeben. Besäße man also gesetzgeberische Autorität, so würde festzustellen sein, daß die Kürze des Vocals unbezeichnet bleibt, die Länge aber durch ein Zeichen über dem Vocal, etwa ^, überall angegeben wird. So lange aber diß nicht von einer anerkannten Autorität bestimmt ist, dürfen wir nicht der Bequemlichkeit des Schreibens zu lieb auf die jetzt gebräuchlichen Bezeichnungen der Quantität verzichten.

Die Länge des i wird wohl durch ein beigefügtes e bezeichnet. Historisch erklärt sich diß daraus, daß der mittelhochdeutsche Diphthong ie in vielen Fällen im Neuhochdeutschen in langes i übergegangen ist. Besonders häufig tritt dieses ie in Infinitivendungen ein; die Geschichte und die Analogie sonstiger Lautbezeichnung sprechen dafür, diese Endungen durchgängig ieren, nicht iren zu schreiben; es ist baare Willkühr, aus der Menge von Wörtern dieser Art ein schwaches Halbdutzend herauszugreifen und ihnen ie zuzuerkennen, während den andern nur i gegönnt sein soll. Man hat (Michaelis, die Vereinfachungen der deutschen Rechtschreibung S. 27 ff. Deutsche Vierteljahrsschrift 1863, 4, 185 f.) zur Vertheidigung des bloßen i anführen wollen, daß das mittelhochdeutsche ie nur auf Verba der ersten französischen Conjugation sich beziehe; ganz irrig, das Mittelhochdeutsche macht solchen Unterschied nicht; weiter, daß im Deutschen gedehnter Vocal nur der Stammsilbe zukomme; gleichfalls unrichtig und hier doppelt unzutreffend, als es sich um romanisierte Wortbildungen handelt, welche in romanischer Weise den Hochton nicht auf der ersten Silbe tragen, sondern gerade auf dem ie, welches ebendamit auch zu der Länge doppeltes Recht hat. Und wäre denn der Vocal i in diesen Formen nicht mehr „gedehnt," wenn ein Schulcollegium beschlöße, das herkömmliche e in diesen Formen zu tilgen? So haben sich denn auch die bedeutendsten grammatischen Autoritäten, ja die Anhänger ganz verschiedener orthographischen Standpuncte, mit Ausnahme der extremen Phonetiker, gegen iren und entschieden für ieren ausgesprochen, J. Grimm, R. v. Raumer, J. Hoffmann, L. Ruprecht, K. G. Andresen, D. Sanders, Vernaleken.

Einen Hauptstreitpunct der deutschen Orthographen bildet die Anwendung und Unter-

scheidung von ſ, ſſ und ß. Das einfache ſ, im Silben- oder Wortschluße s geschrieben, steht anerkanntermaaßen überall da, wo auch die ältere Sprache s hat. ß steht oft da, wo das Alt- und Mittelhochdeutsche z, das Gothische t setzt; so zum Beispiel unangefochten in Fuß, Buße, außen u. s. w. Jenes altdeutsche z zeigt nun aber schon in der mittelhochdeutschen Periode vielfach eine Neigung, in einfaches s überzugehen, und so sind denn zumal viele auslautende z, wie die Neutralendungen, im Neuhochdeutschen zu s geworden, gutes, das, bis, aus, Verweis und dgl. Alle diese ß aus etymologischen Rücksichten zurückzuführen, haben zwar einige versucht (z. B. Leo, Weinhold); aber es ist kein genügender Grund vorhanden, etwas völlig außer Gebrauch gekommenes wider hervorzurufen, wo die Unterscheidung des Lautes keine Nöthigung bietet. So wird man denn auf die Schreibung guteß und schöneß, eß und auß, verzichten müßen. Bei Obßt, Kreiß, Looß schwankt noch der Usus zwischen s und ß, und es mag hier dem Historiker verstattet bleiben, an dem geschichtlichen ß festzuhalten. Weniger üblich ist dagegen Krebß, Ameiße, Samßtag, Erbße und a. geworden. In vielen Fällen hat sich aber das alte ß unangetastet erhalten und wird beizubehalten sein, so lange nicht unsere deutsche Schreibung eine durchgreifende Reform auf grund des phonetischen Princips erfahren wird, bei welcher denn die radicale Beseitigung aller ß erfolgen müste.

Schwierig ist aber die Gemination von ß, weil der Buchstabe ein aus ſ und z combiniertes Doppelzeichen ist und also eben so wenig doppelt geschrieben wird, als ch in lachen oder sch in haschen. Im Auslaut nimmt nun daran niemand Anstoß; man schreibt goß, Schloß, Faß, muß und dgl. auch nach kurzem Vocal. Im Inlaut aber meinen manche, ß genüge nicht, um die Kürze des vorhergehenden Vocals anzuzeigen, während doch nicht nur vor ch und sch, sondern auch in vielen andern Fällen die Vocalkürze unbezeichnet bleibt; man setzt also ſſ statt ß (Waſſer, haſſen, goſſen, riſſen). Dieses Verfahren hat allerdings den Vortheil der genaueren Quantitäsbezeichnung für sich; auch ist nicht zu leugnen, daß im Laute jetzt kein Unterschied zwischen ſſ und ß vernommen wird, wiewohl der Unterschied keineswegs so ganz entschwunden ist, wie manche Anhänger des ſſ meinen oder vorgeben; ist er doch noch im Schwäbischen fast durchgängig insoferne gewahrt, als der Schwabe ßt und ſt nie verwechselt (i laß, du lescht d. h. lä[ß]ſt, er leßt; faſcht pane, aber faßt prehendit, groß neben dem Superlativ graeſcht d. h. grö[ß]ſt u. s. w.). Für den Gebrauch von ſſ statt ß in den angegebenen Fällen haben sich denn auch J. Grimm im deutschen Wörterbuch und R. v. Raumer entschieden. Da aber durch diese Abweichung vom geschichtlich begründeten doch ein erheblicher Vortheil nicht erreicht wird, darf man wohl den andern (O. Vilmar, Hoffmann, Ruprecht) die Beibehaltung des ß nicht verargen. Wer indeſs statt schloßen schloſſen schreibt und statt Schlößer Schlöſſer, der sollte auch consequent nicht Schloß und schloß schreiben, sondern Schloſs, nicht daß, sondern daſs. In keinem Falle darf, wer ſſ an die Stelle von doppeltem ß setzt, bißen, genoßen, goßen, rißen, schoßen, schloßen, schreiben, wie in den Stuttgarter Regeln mit provinziell schwäbischer Verkennung der Vocalkürze verlangt wird. Wenn der Historiker nach dem eben gesagten dem Phonetiker unter Umständen ſſ statt verdoppelten ß gestatten wird, wie er s in unzähligen Fällen statt der historischen ß gestatten muß, so kann doch in keinem Falle umgekehrt dem Misbrauch beigepflichtet werden, daß statt des geminierten s (ſſ oder ſs) ß gesetzt und z. B. Profeßor, Aßiſtent, deßhalb, Roß, Verhältniß u. dgl. gesetzt werde. Entweder muß in diesen Fällen die Verdoppelung überhaupt unterbleiben, wie diß bei deshalb, misverstehen, muste, bewust und dgl. und in minder betonten Schlußsilben wie Verhältnis unbedenklich geschehen kann, oder muß im Inlaut ſſ (Aſſeſſor), im Auslaut ſs (Kuſs, Roſs) gesetzt werden.

Eine Plage für die Lehrer der Rechtschreibung, und eine recht unnöthige, ist der Satz, daß die Substantive, welche trotz aller Betheurungen doch entschieden nicht immer die Hauptwörter im Satze sind, mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden.

Keines der großen Culturvölker der Welt hat je diese pedantische Abgeschmackheit geübt, und wo sie versucht wurde, hat man sie mit richtigem Tacte nach kurzem wider fallen laßen. Große Anfangsbuchstaben gebühren dem Anfang der Sätze, der Rede, der Verszeilen oder Versglieder, dann vornehmlich den Eigennamen. Der Gewinn sicherer Unterscheidung sonst gleichlautender Wörter tritt bei der Seltenheit wirklich erheblicher Fälle dieser Art gegen die offenbaren Nachtheile und die große Beschwerde dieses Erbtheils der schlimmsten Periode unserer Sprachgeschichte so sehr in Hintergrund, daß es als verdienstlich gelten muß, auf die Abschaffung dieses Misbrauchs hinzuarbeiten. Nicht zu übersehen ist, daß diese Überwucherung der Majuskel nie ganz durchgedrungen ist. Immer sind auch in Deutschland Bücher gedruckt worden, welche den Misbrauch von sich fern hielten, auch außer den Gesangbüchern, welche erst neuerdings sich da und dort den Vortheil entgehen laßen, dadurch die Gliederung der Strophe wirksam zu bezeichnen. Auch ist die bekanntlich durch Unverstand allmählich eingerißene Regel nicht consequent durchgeführt worden; eine Menge substantivisch gebrauchter Wörter, zumal pronominale, schreibt niemand mit der Majuskel; viele Substantive, zumal pronominale und adverbiale, erhalten sie ebenso wenig. Wenn wir auch die gewünschte allgemeine Abschaffung der Majuskel beim Anlaut der Substantive in die Kategorie der Fälle stellen, welche ohne gemeinsame Verabredung oder Anordnung einer anerkannten Autorität nicht werden durchgeführt werden können, so ist es doch Aufgabe des erleuchteten Orthographen, auf dieses Ziel hinzuarbeiten und für jetzt schon den Raum und Zeit verschwendenden Gebrauch der Majuskel möglichst zu beschränken, in schwankenden Fällen aber stets zu gunsten der Minuskel zu entscheiden, also bei allen adverbial gebrauchten Substantiven (zurück, trotz, flugs, im ganzen, uhr, mal, theils, wegen), bei allen Adjectiven (preußisch, lutherisch; die Bildungen auf er, wie Stuttgarter, Berliner u. dgl. gehören nicht zu den Adjectiven); die Majuskel bleibe auf Satz-, Rede- und Versanfänge, Eigennamen und Titulaturen beschränkt und kann dann eben deshalb in Ausnahmen zur Hervorhebung einzelner Wörter mit um so größerem Erfolg verwendet werden.

Zur Orthographie wird häufig auch die Lehre von der Interpunction gerechnet, ein Gebiet, auf welchem in deutschen Schriften womöglich noch größere Willkühr herrscht, als im Gebrauche der eigentlichen Buchstaben. Die übermäßig häufige Verwendung der Scheidezeichen hat eine Reaction hervorgerufen, die jetzt die Lesung erschwert und unsicher macht.

Unzweifelhaft ist zu wünschen, daß, wenn einmal die Zeit eines einträchtigen Zusammenwirkens der deutschen Hauptstämme zur Fixierung der gemeinsamen Orthographie gekommen sein sollte, nur auf grund des phonetischen Princips vorgegangen, und, ohne Rücksicht auf das hergebrachte an den Hauptsätzen festgehalten werde: einfaches Zeichen für einfachen Laut! Entfernung aller mehrdeutigen Zeichen! gleichförmige Bezeichnung der Länge, am besten durch den Circumflex! Bezeichnung der Betonung, wenn sie nicht auf die erste Wortsilbe fällt! Beschränkung des Gebrauchs der Majuskel nach dem allgemein europäischen Usus und dgl. Einen sehr anerkennenswerthen Versuch zu gemeinsamer Verständigung hat nach einer Mittheilung in der deutschen Vierteljahrsschrift von 1863, H. 4, S. 181 ff. die württembergische Regierung im Jahre 1861 unter den Auspicien des Herrn Cultministers D. v. Golther gemacht; es ist nicht die Schuld Württembergs, wenn die Anregung bis jetzt keinen Erfolg gehabt hat. Solange eine solche durchgreifende Reform nicht möglich ist, kann die deutsche Schreibung nur aus einer Reihe von Compromissen zwischen dem Herkommen, dem phonetischen und dem historischen Princip bestehen. Eine ausschließliche Hinneigung zu einem dieser drei Factoren wird nie auf ausgedehntere Zustimmung rechnen können.

A. v. Keller.

Rechtsgefühl, Selbsthülfe. Das Recht wurzelt in der moralischen Natur des Menschen, ja es ist eine Grundbedingung des sittlichen Lebens überhaupt, da dieses

ein Leben in der Gemeinschaft ist und ohne Anerkennung der Wirkungssphäre des Einzelnen, die ihm als sittlicher Persönlichkeit zukommt, auch kein Zusammenwirken zu gemeinsamen Zwecken möglich ist. Selbst die Wilden, soweit sie ein Gemeinschaftsleben haben, müßen gewiße Rechte feststellen und anerkennen; die Hütte des einen darf nicht beliebig von einem anderen in Besitz genommen, das Wild, welches der eine erlegt hat, nicht vom anderen verzehrt werden. Eine Gemeinschaft ohne alles Recht wäre ein Krieg aller gegen alle, mithin die Negation ihrer selbst.

Es ist bereits im Artikel „Eigenthumstrieb" hervorgehoben worden, wie mit dem Erwerb von Eigenthum auch das Rechtsbewußtsein sich bildet, und wie beides in und miteinander sich entwickeln soll. Der Mensch kann sich nur sittlich wirksam erweisen, wenn ihm gestattet wird, seine Kräfte frei zu gebrauchen und das Ergebnis seiner Thätigkeit und Arbeit, sowie alle die Güter, welche der Verkehr mit anderen oder ein glückliches Geschick ihm zuführt, nach Gutdünken zu verwenden. Indem ihm hierdurch sein Lebenskreis sicher gestellt wird, entsteht zugleich für ihn die Pflicht, die Sphäre des anderen in gleicher Weise zu achten, da jeder für seine Person dasselbe Recht in Anspruch nehmen darf. „Was du nicht willst, daß dir die Leute thun sollen, das thue ihnen auch nicht." So wahrt das Recht die persönliche Würde des Einzelnen und fügt ihn zugleich in ein Gemeinschaftsleben ein, dem er verpflichtet ist. Wer das Recht beugt oder mit Füßen tritt, begeht zugleich ein Attentat auf die menschliche Persönlichkeit und die sittliche Ordnung, da er das Band derselben zerreißt. Daher der Unwille, der Zorn, die tief innerliche Erregung, wenn ein wohlbegründetes Recht verachtet oder vernichtet wird, jene Stärke des Affects, der schon das Kind durchschüttert, wenn sein gutes Recht durch willkürliche Gewalt verletzt wird. Kommt ein anderes, es von seinem Platze bei Tisch oder in der Schule zu verdrängen, so wehrt es sich mit Hand und Fuß gegen diesen Eingriff in sein Recht, es geräth in Zorn und vergießt Thränen des Schmerzes gerade so, als wenn ich ihm den Apfel, den es verzehrt, aus dem Munde und das Spielzeug, das es bekommen hat, aus der Hand riße. Verspreche ich ihm, wenn es seine zwei Stunden fleißig lernen würde, einen gemeinsamen Spaziergang, mache mich aber trotzdem allein auf den Weg: so empört sich die junge Seele über diese Unredlichkeit, die es mit vollem Recht als einen Treu- und Vertragsbruch betrachtet. Es ist nicht allein das schmerzliche Gefühl, welches aus der gewaltsamen Trennung zweier Vorstellungscomplexe entsteht, die in der Seele sich wohl gefügt und fest verbunden hatten, — auch nicht bloß das unangenehme Gefühl der Störung und Hemmung eines Triebes, gleichviel ob Ehr- oder Eßtrieb rc.; sondern es ist das bittere den Lebensgrund erschütternde Gefühl einer V e r l e t z u n g d e r s i t t l i c h e n P e r s ö n l i c h k e i t, welche durch Vernichtung ihres Rechtes zur Sache herabgewürdigt wird, mit der man willkürlich verfahren, die man hier und dort hin werfen kann, auf deren Empfindung und Selbstbewußtsein man keine Rücksicht zu nehmen braucht. Der Schrei des Kindes, das von roher Hand in die Ecke geschleudert oder ungerecht und unbarmherzig geschlagen wird, ist keineswegs bloß Ausdruck des physischen Schmerzes, es ist ein Seelenschmerz, der sich Luft macht, ein Aufschrei des verwundeten und mishandelten Menschenwesens, ein Hülferuf nach Recht, ein Appell an die sittliche Weltordnung.

K. P. Moritz erzählt im „Anton Reiser," wie die Mutter ihn in seinem vierten Jahre wegen eines fälschlich vorausgesetzten Trotzes hart züchtigte. Dies war das erste wirkliche Unrecht, das er tief empfand und das ihm nie aus dem Sinn gekommen ist. Seit der Zeit hielt er seine Mutter für ungerecht, und bei jeder neuen Züchtigung erinnerte er sich wieder der ersten ungerechten.

Der Stachel erlittenen Unrechts dringt tief in die Seele, verbittert das Gemüth, hemmt das Vertrauen nicht bloß zu denen, welche die Ungerechtigkeit begangen haben, sondern zur Menschheit überhaupt. Vor allem muß das Kind an die Gerechtigkeit

seiner Erzieher glauben; wird dieser Glaube erschüttert, so wird auch die Liebe zu ihnen erkältet und somit ihre ganze pädagogische Wirksamkeit zweifelhaft.

Zuerst muß das eigene Recht des Kindes geschont und geschützt werden, wenn es fremdes Recht achten und sein Rechtssinn überhaupt sich gedeihlich entwickeln soll. Es werde schon im unmündigen Kleinen das zum selbstbewußten Personleben sich emporarbeitende Menschenwesen geachtet, das Kind werde nie zum bloßen Mitttel für die Zwecke der Erwachsenen, nicht zum Spielzeug für die Unterhaltung und Laune derselben benutzt. Auch übertriebene Zuneigung wird ungerecht, wie übertriebene Strenge. Daß in der Familie die jüngsten Kinder auch meist die Lieblinge der Eltern sind und sich vorzugsweise der Theilnahme der älteren Familienglieder erfreuen, ist, schon wegen ihrer größeren Hülfsbedürftigkeit, etwas so natürliches, daß auch die Geschwister solches wie eine Naturordnung betrachten und sich willig darein fügen, wenn die Eltern diesen oder jenen „Liebling" haben *) — wofern nur nicht die anderen ungerecht vernachläßigt, in ihrem guten Recht gekränkt werden. Die Vorliebe darf nicht zur Parteilichkeit ausarten und es bleibt wohlgethan, sie möglichst wenig merken zu lassen. In Belohnungen und Strafen aber darf durchaus nicht mit verschiedenem Maß gemessen werden. Das Kind soll keineswegs die Belohnung fordern, als ein ihm zustehendes Recht betrachten, es soll immerhin seine Abhängigkeit von den Eltern, seine Schwäche, die noch nichts verdienen kann, die freie Gnade, die ihm in den Geschenken zu Theil wird, erkennen und empfinden. Aber die Willkür, welche auf das eine Geschwister die Fülle der Gaben ausschüttet und gegen das andere kargt, ist vom Uebel. Und was das Kind erhalten hat, dessen soll es auch froh werden, als seines Eigenthums Herr. Es ist ein arger Misgriff, wenn dem älteren Geschwister sein Spielzeug gewaltsam entrissen wird, um das jüngere damit zu beruhigen. Hingegen macht es auf das kindliche Gemüth den besten Eindruck, wenn selbst die Eltern ihre Kinder um Erlaubnis bitten, dies oder jenes, das letzteren gehört, zeitweilig benützen zu dürfen, und nach dem Gebrauch es mit Dank wieder zurückgeben. Desgleichen, wenn die älteren Geschwister angehalten werden, also auch mit den jüngeren zu verfahren und vice versa. Auf diese Weise wird auf feine Art mit der Achtung fremden Eigenthums auch die Achtung fremden Rechtes eingeprägt und die Kinder verzichten dann freiwillig gern auf manches Recht und bringen ein Opfer, das ihnen unerträglich dünken würde, wenn man sie dazu zwingen wollte.

Gegen das auch bei der besten häuslichen Erziehung nicht zu vermeidende Ueberwiegen individueller persönlicher Beziehung und die hiedurch entstehende Willkür bildet ein vortreffliches, durch nichts anderes zu ersetzendes Gegengewicht die öffentliche Schule. In ihr hat die Jugend eine treffliche Vorschule für das öffentliche Leben in Staat und Gesellschaft, worin sich die Rechtsidee im umfassenden Sinne verwirklicht**). Die Schule soll sich nicht bloß als eine Lernanstalt, sie soll sich als Rechtsschule erweisen durch kräftige Aufrechthaltung der Gleichheit vor dem Gesetz, von welcher kein vornehmer Stand, keine geistige Begabung, keine persönliche Liebenswürdigkeit losspricht. Obwohl der Lehrer noch wie in der Familie in seiner Person und der an sie geknüpften Auctorität das Gesetz dem Schüler zu vermitteln und auch den Individualitäten gerecht zu werden hat: so tritt doch in der ganzen Ordnung und Einrichtung des Schullebens ein Vereinsleben mit so fester imponirender Form und Regel auf, daß der Einzelpersönlichkeit die Macht des Gesetzes zuerst zum Bewußtsein kommt und ihr nichts übrig bleibt, als an das Gesammtleben sich hinzugeben, das Individuelle dem Allgemeinen zu opfern. Wenn in der Familie das Moment der Liebe das herrschende ist, so muß es in der Schule das der Gerechtigkeit sein.

*) Wir unsererseits erinnern an das im Art. Familie Bd. II. S. 337 über diesen Punct Gesagte. D. Red.

**) Vgl. d. Art. Mitschüler. D. Red.

Jede Rechtsverletzung wird in der res publica empfindlicher, wie auch die Controle, welche bereits die jüngeren Schüler scharf genug üben, eine öffentliche ist. Umsomehr ist es Pflicht der Lehrer, sich der Gerechtigkeit zu befleißen. Launische Lehrer, die heute übermäßig streng, morgen außerordentlich nachsichtig sind; die es merken lassen, daß sie diesen lieber haben, jenen nicht leiden können, und ihn dann bei dem geringsten Anlaß hart strafen; Hitzköpfe, die im Affect des Zorns sich und das rechte Strafmaß vergessen; schwache Gemüther, die im Schüler stets den hochgestellten Herrn Vater erblicken; unverständige Pädagogen, denen der Blick in die Individualität abgeht, die den guten Willen und die Anstrengung bei mangelhafter Leistung nicht zu schützen verstehen, die das Gesetz überhaupt nur mechanisch handhaben: sie alle beugen das Recht, trüben und beleidigen das Rechtsgefühl oder verleiten es zum Trotz und zur Widersetzlichkeit. „Manche Lehrer und Erzieher sind erstaunlich leicht damit fertig, einen Zögling oder Schüler des Trotzes zu beschuldigen, ohne zu erwägen, ob sein Benehmen nicht etwa aus dem Gefühl des gekränkten guten Rechts, aus dem Widerstreben gegen eine unverdiente oder unwürdige Strafe hervorgegangen ist“ (Euf. Schmidt, Schule d. Erz.).

Es treten auch schon in der Jugend stark ausgeprägte egoistische Naturen hervor, die über jede Rechtsverletzung, die ihnen widerfährt, gewaltig aufbrausen, die sich aber gar kein Gewissen daraus machen, das Recht anderer zu verachten und gewaltthätig gegen den Schwächeren zu verfahren. Diesen muß mit aller Consequenz eingeschärft werden, daß wo Rechte auch Pflichten zu üben sind; diesen muß die ganze Strenge des Gesetzes fühlbar, aber auch Gelegenheit geboten werden, freiwillig mancherlei Dienst und Gefälligkeit zu üben und öfters das wohlthuende Gefühl zu haben, nicht bloß gerecht, sondern auch billig gewesen zu sein.

So empfindlich im allgemeinen der Mensch ist, wenn sein eigenes Recht in Frage gestellt oder verneint wird, und so sehr ihn schon sein natürlicher Egoismus zur Erhaltung desselben treibt: so leicht kann er sein Rechtsgefühl einschlummern oder verkümmern lassen, wenns ihn unmittelbar „nichts angeht“. Nicht minder wird das Rechtsgefühl unterdrückt, die scharfe Unterscheidung von Recht und Unrecht unterlassen, wenn der eigene Vortheil oder das Parteiinteresse in's Spiel kommt. Die Jugend richtet sich in dieser Hinsicht nach der Umgebung, vornehmlich nach dem Benehmen derer, denen sie Competenz zutraut. „Beständiger Anblick ungerechter oder harter Handlungen, z. B. Betrügereien, Bedrückungen, Mishandlungen untergeordneter Personen — macht, daß das Gefühl des Unrechts entweder gar nicht erwacht, oder wenn es schon erwacht ist, sich doch leicht abstumpft; da im Gegentheil das Gefühl solcher Kinder, die von Jugend auf unter dem wohlthätigen Einfluß von Beispielen der Gerechtigkeit, Humanität, Uneigennützigkeit, Freigebigkeit ꝛc. aufgewachsen sind, sich in den meisten Fällen gegen alles empört, was eine entgegenstehende Gesinnung verräth“ (Niemeyer, Grundſ. der Erz. ꝛc. I). Die Kinder merken sehr auf, wenn in ihrer Umgebung über Recht und Unrecht verhandelt wird, und nehmen stillschweigend Antheil. Die Rechtsurtheile der Erwachsenen, gerade weil sie indirect und unabsichtlich wirken, haben großen Einfluß auf ihr Gemüth, um so heilsameren, wenn sie im Geist der Wahrheit und Gerechtigkeit gefällt werden. Wo dieser Geist herrscht, da mag sich's auch empfehlen, den Kindern mitunter direct an diesen und jenen Fällen des Lebens den Unterschied zwischen Recht und Unrecht klar zu machen und ihr Urtheil zu schärfen. Je gewissenhafter hierbei verfahren wird, desto eindringlicher wird sich auch zeigen, wie schwer es ist, Recht zu sprechen. Die Jugend, schnell fertig mit ihrem Urtheil und in ihrem Idealismus gar sehr geneigt, Recht und Unrecht im schärfsten Gegensatz gegenüberzustellen, mag da lernen, sich vor Einseitigkeit und Härte wie vor der Voreiligkeit im Urtheil zu bewahren. (Vgl. d. Art. „Gewissenhaftigkeit“ S. 899).

Wo gewissenhaft über das Recht entschieden und gewissenhaft das Recht gehandhabt wird, da wird es auch in steter Beziehung zum Sittlichen erhalten. So sehr

auch das Recht die Bedingung ist für das sittliche Leben und ein sittliches Moment in sich trägt, so birgt es doch auch ein egoistisches Princip; darum darf sich's nicht anmaßen, die Stelle des Sittengesetzes vertreten zu wollen. Die sittliche Entscheidung, das moralische Werthurtheil, geht auf die Gesinnung, den guten oder bösen Willen, die Rechtsentscheidung richtet sich nach der Satzung, nach dem Verhältnis zum äußerlich festgestellten Gesetz. In dieser objectiven Norm und Schranke liegt zwar ein hoher Werth auch für das sittliche Handeln, aber nicht die Bürgschaft ewiger Dauer. Wie das äußere Leben des Menschen überhaupt, so ist auch das Recht vielen Veränderungen unterworfen; was vor hundert Jahren zu Recht bestand, kann heute nicht mehr gelten oder gar widerrechtlich geworden sein, wenn sich die Umstände und Verhältnisse, unter welchen damals das Recht festgestellt ward, total geändert haben. Aber auch das noch geltende Recht kann zu egoistischen Zwecken misbraucht werden, wenn es einseitig festgehalten ohne Billigkeit gehandhabt wird. Daher das Wort: summum jus, summa injuria. Shakespeares Kaufmann von Venedig stellt drastisch dieses egoistische, im Wortlaut der Rechtsformel sich versteifende, auf den Buchstaben des Gesetzes pochende Wesen vor Augen, dem der sittliche Geist, das Wohlwollen und die Billigkeit abhanden gekommen ist. Sehr charakteristisch ist es ein Jude, der sein Recht also auf die Spitze treibt, dem die äußerliche Gesetzmäßigkeit, das formelle Recht über alles geht. Das Christenthum, indem es das Gebot der Liebe an die Spitze der Sittenlehre stellt, sichert eben damit auch dem Rechte die Billigkeit, jene Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, weil sie nicht das Ihre sucht, und verhütet so die Verknöcherung des Rechts und seine Trübung durch selbstsüchtige Motive. Darauf hat denn auch die christliche Erziehung einen Hauptton zu legen, daß in Rechtsfragen der sittliche Geist es ist, welcher „lebendig macht", daß die Entscheidung über Recht und Unrecht nicht diejenige über Gut und Böse in den Schatten stellen darf. Sie soll jene Gewissenhaftigkeit pflanzen, die nicht bloß fragt, was der Satzung und dem Herkommen gemäß recht ist, sondern was vor Gott gilt; jene Kraft der Entsagung und Selbstentäußerung, die lieber Unrecht leidet, als Unrecht thut; jenen unverrückten Blick auf das Unvergängliche, der nicht am zeitlichen Vortheil klebt, vielmehr unbefangen das Recht auch da anerkennt, wo es Opfer verlangt. Kommt also in der Erziehung der Fall vor, daß ein Knabe sein Recht, und zwar ein wirkliches Recht behaupten will, wo die christliche Liebe fordert, daß vielmehr auf das Recht verzichtet, daß einem andern nachgegeben werde, wäre z. B. dem Knaben irgend etwas angenehmes versprochen, es wäre aber der Empfang und Genuß des Versprochenen vielmehr eine Wohlthat, ein Bedürfnis für ein anderes der Geschwister, etwa ein krankes oder sonst traurig gemachtes Kind, das durch eine Gabe getröstet werden würde: so darf der Erzieher nicht dreinfahren und dem Berechtigten kurzweg sein Recht entziehen, sondern er muß demselben die geeignete Vorstellung machen, um seinen Liebessinn, sein Mitleiden zu wecken; gelingt das nicht, beharrt der Berechtigte eigensinnig auf seinem Rechte, so muß ihm sein Wille, obwohl er formell tadelnswerth ist, doch um des materiellen Rechtes willen gelassen, ihm aber das Misfallen an dieser Handlungsweise so deutlich fühlbar gemacht werden, daß ihm schließlich im Besitze seines Rechtes doch nicht wohl ist und er selber fühlt, daß er ein Unrecht in Rücksicht auf christlichen Liebessinn begangen habe. Zu jener Vorstellung, mit der man auf sein Gemüth zu wirken versucht, gehört namentlich, daß der Knabe erinnert wird, er solle sich in die Lage des andern hineindenken, solle sich besinnen, wie wehe es ihm thun würde, wenn man auf ihn so gar keine Rücksicht nehmen wollte, und wie herzlich es ihn erfreuen würde, wenn ein anderes Kind ihm zu lieb auf sein Recht verzichtete. Wenn ein Kind überhaupt daran gewöhnt wird, sich in das Gefühl eines andern lebendig hineinzuversetzen, so wird ihm der Unterschied zwischen Rechthaben und Rechtthun klar werden.

Das Christenthum ist keineswegs indifferent gegen die Entwicklung und Hand-

habung des Rechts, aber es ist keine politische Doctrin, die eben Anspruch erhebt, über den Werth dieser oder jener Staatsverfassung abzuurtheilen, und die Bibel kein corpus juris, mit der Bestimmung, das Recht in den einzelnen concreten Fällen entscheiden zu wollen. In dieser Beziehung ist es eine der wichtigsten Aufgaben des christlichen Religionsunterrichts auf seinen obersten Stufen, den Schülern das Verhältnis des Christen zum Rechtsleben zum Bewußtsein zu bringen, ihm zu zeigen, daß das Evangelium auch die Aufgabe hat, das Recht aufzurichten unter allen Völkern, daß wie alle Blüten des christlichen Lebens welken, wenn der Rechtsboden durchlöchert ist oder vertrocknet, so auch hinwiederum die sittliche Kraft und Gesundheit des Glaubens sich ganz besonders in der Aufrechthaltung des Rechtes, des öffentlichen und privaten, zu bewähren hat — das alles aber kraft der Gesinnung, der sittlichen Reinheit und Lauterkeit des inneren Menschen. Und ebenso muß eine gesunde christliche Erziehung sich in der sittlichen Energie bewähren, die sie ihren Zöglingen für's Leben mitgiebt und die sich nach zwei scheinbar entgegengesetzten, aber doch innig zusammenhängenden Seiten offenbart. Nämlich einerseits als die Kraft des Duldens, Sichbescheidens, Ansichhaltens, das nicht der natürlichen Entwicklung der Dinge vorgreifen will, das sich nicht anmaßt, selber Geschichte zu machen, das da ausharret, wenn das Unrecht zeitweilig zur Herrschaft gelangt ist und die Sache dem anheimgiebt, der recht richtet. Christus, da er sah, daß seine Vertheidigung vor dem hohen Rathe nichts fruchten würde, schwieg. Aber dieses Schweigen war kein Zeichen der Schwäche, es war die Offenbarung des reinsten und stärksten Willens, vollster sittlicher Energie. Die christliche Demuth und Selbstentäußerung soll keine mattherzige Schwäche und Schafsgeduld sein, die christliche Gesinnung soll, wo es am Orte ist, sich auch in der Thatkraft zeigen, die ihr gutes Recht geltend macht, wie der Apostel Paulus sein römisches Bürgerrecht, die den Muth hat, für das Recht in die Schranken zu treten und zu kämpfen. Die Jugend soll, ihre Schranken erkennend, die Bescheidenheit wahren und sich nicht vermessen, den Staat selber bauen oder ändern und modeln zu wollen, wohl aber sich tüchtig machen durch gründliche Bildung, insbesondere durch das Studium der Geschichte, welche das Wort mit Flammenschrift vor das Auge stellt: Gerechtigkeit erhöhet ein Volk! — durch Kräftigung des Leibes und der Seele, um, wenn auch ihre Zeit gekommen ist, tapfer für den Rechtsstaat zu kämpfen und das Recht wider das Unrecht zu schützen. Zu dieser sittlichen Tapferkeit ist aber ein gewißer Grad von physischer Kraft und physischem Muthe vonnöthen, den die Erziehung keineswegs zu unterdrücken, sondern nur vor Ausartung zu bewahren hat. Aus dem kleinen Buben, der von seinen Altersgenossen sich geduldig necken, zausen und prügeln läßt, sich nicht seiner Haut wehrt und selber hilft, sondern nur durch Verklagen und Beklagen sein Recht zu wahren weiß, wird schwerlich ein tüchtiger Mann. „Wie der Mann durch seinen persönlichen Werth noch mehr als durch die äußere Stellung, die er einnimmt, einen noch näheren Schutz vor Rechtsverletzung haben muß, als Gesetz und Obrigkeit gewähren, und letztere erst dann von ihm in Anspruch genommen wird, wenn die ersteren nicht ausreichen: so muß jedes Kind im Kreise seiner Umgebung einen gewißen persönlichen Respect sich erwerben, der es noch näher schützt, ehe es von seinem Klagerecht Gebrauch macht. Dieser persönliche Werth aber besteht — zumal unter Geschwistern — je jünger die Kinder sind, desto mehr in ihrer physischen Kraft, während in späterer Zeit schon die geistige Tüchtigkeit mehr Anerkennung und Werthschätzung findet. Daher kommt es denn, daß der Knabe den, der ihn anfällt, vor allen Dingen factisch belehrt, daß es nicht wohlgethan sei, ihm zu nahe zu treten, daß er sein Recht zu vertheidigen wisse. Es ist somit hier ein Zustand von Nothwehr, der nicht gewaltsam in einen Rechtszustand und in eine Liebesgemeinschaft umgewandelt werden darf, sondern, je mehr diese naturgemäße Stufenreihe durchlaufen wird, je mehr der Erzieher auf jenen Vorstufen einfach das Recht des Kindes respectirt und schützt: um so mehr bändigt er damit den Egoismus, um so mehr gewinnt dann der

natürliche Trieb zur Gemeinschaft eine feste Basis, eine sichere Sphäre; um so mehr wird, wenn die Gottesfurcht den ganzen Menschen reif gemacht hat, auch die wahre Bruderliebe als langsam entwickelte Blüthe sich zeigen" (Palmer, Ev. Pädag. S. 242 f.). Dieser Ansicht wird jeder Unbefangene zustimmen. Alle und jede Selbsthülfe verbieten hieße die menschliche Person jedem rohen Angriff preisgeben und der Ungerechtigkeit Thür und Thor öffnen. Aber wenn der Knabe sich in seinem kleinen Kreise die rechtliche Stellung nöthigenfalls durch Selbsthülfe sichern muß, wenn auf dieser Stufe also gewißermaßen die primitiven Zustände der Menschheit immer wieder vom Individuum durchlaufen werden: so ist dagegen dem Mann durch die Rechtsordnung des Staates seine Stellung gesichert, und so kann dieser also mehr im concreten Fall dem Gebot der Liebe folgen, weil dadurch sein festgestelltes Recht nicht wankend gemacht wird.*) Hieraus erhellt zugleich, daß nur der Rechtsstaat (nicht der auf Willkürherrschaft gestellte, der das Recht beugt) mit dem Walten des Rechts auch dem Walten der Billigkeit und Liebe den besten Vorschub leistet. **A. W. Grube.**

Rechtspflege in der Schule. Man versteht in der Theorie des Rechts speciell unter „Rechtspflege" den Inbegriff derjenigen Thätigkeiten der Organe des Staates, welche die Aufrechterhaltung der festgesetzten Rechtsordnung zum Zweck haben. So kann man (vgl. Trendelenburg, Naturrecht auf dem Grunde der Ethik, S. 387 ff.) unterscheiden zwischen der ordnenden Gerechtigkeit, welche die Gesetze aufstellt und Anleitung zu ihrer Ausführung giebt, und der wahrenden Gerechtigkeit, welche dem Gesetz die Macht erhält und deren bestimmtester Ausdruck der Richterspruch ist. Wie jedoch schon im bürgerlichen Leben die wahrende Gerechtigkeit vielfach unter minder bestimmten Formen auftritt, so muß dies nothwendig bei der Anwendung des Begriffes der Rechtspflege auf das Schulleben in noch weit höherem Maße der Fall sein. Dennoch hebt sich die Rechtspflege in der Schule weit bestimmter aus der allgemeinen pädagogischen Thätigkeit hervor, als die entsprechende Thätigkeit der Gesetzgebung. Ist doch in der Kindheit der Völker ebenfalls der Urtheilsspruch, anknüpfend an das unmittelbare Bewußtsein von Recht und Unrecht, stets vor der eigentlichen Gesetzgebung vorhanden, die sich in der Geschichte meist erst aus der Rechtspflege hervorbildet. Um bei verwickelter sich gestaltenden Verhältnissen der Rechtspflege Stetigkeit und Sicherheit zu geben, um dem Richter oder einer das Richteramt verwaltenden Aristokratie gegenüber (so im alten Rom) den Einzelnen vor Willkür zu schützen, werden Rechtsregeln in eine bestimmte Form gebracht und durch die Schrift fixirt und veröffentlicht. Diese Rechtsregeln haben also zugleich die Bedeutung von positiven Rechten für den Einzelnen, der nach ihnen gerichtet wird; sie sind nicht etwa nur Anweisungen für den Richter, um sich bequemer und sicherer in seiner Thätigkeit zurechtfinden zu können, sondern sie sind feste Schranken, innerhalb deren er sich seiner Pflicht gemäß zu bewegen hat. Wenn er zum wirklichen oder vermeintlichen Nachtheil einer Partei aus diesen Schranken heraustritt, so macht er nicht nur einen technischen Fehler, sondern er begeht ein positives Unrecht, sowohl gegen den Staat als Ganzes, wie auch gegen den Einzelnen, dessen Recht durch seine Willkür beeinträchtigt wird. Dieser Gesichtspunct hat auch für die Rechtspflege in der Schule seine Bedeutung, obwohl hier, wie bereits angedeutet, das Element der Gesetzgebung neben dem der Rechtspflege verhältnismäßig sehr zurücktritt.

Die Schranken einer festen oder gar geschriebnen Regel hindern nicht nur die Ausartung der Rechtspflege in Willkür, sondern sie treten auch bisweilen einer vollkommneren Wahrung des eigentlichen Rechtes in den Weg und bringen einen Mechanismus mit sich, dessen Schädlichkeit in dem Spruche »summum jus summa injuria« ihren stärksten Ausdruck gefunden hat. Daher hat zu allen Zeiten selbst klaren Rechtsregeln gegenüber die Rechtspflege ein gewißes Privilegium der Modification angenom-

*) Vgl. Palmer, die Moral des Christenthums S. 53 ff., 419 ff. Schmid.

men, welches nicht auf der Willkür, sondern auf dem Glauben an die Unverletzlichkeit des wahren Rechtes beruht, das in der gegebnen Rechtsregel nur einen unvollkommnen Ausdruck gefunden hat. Freilich hat dies Privilegium der Rechtspflege seine großen Bedenken, da das klare Gesetz nicht nur gegen bewußte, sondern auch gegen unbewußte Willkür schützen soll, und da ein geheimes Interesse bei der Entscheidung sich dem Menschen nur gar zu leicht als ein höheres Princip darstellt. Deshalb ist in einem andern Spruche: »fiat justitia et pereat mundus« das Ideal einer streng formalen Rechtspflege aufgestellt, die auch um der wichtigsten Interessen willen keine Modification zuläßt. Trotzdem haben solche Modificationen aus einem guten Glauben an das höhere Princip oft eine sehr heilsame Wirkung geübt; so z. B. in der allmähligen Milderung der alten barbarischen Strafgesetze. Hier wäre eine directe Forderung veränderter Gesetze oft gar nicht durchgedrungen, wenn ihr nicht die gemilderte Handhabung bereits den Weg gebahnt hätte. Weit unbedenklicher als dieses Recht der Umbildung bestehender Gesetze ist das der Fortbildung innerhalb der gegebnen Schranken. Jedem Richter läßt das Gesetz einen gewißen Spielraum, besonders im Strafrecht, doch einigermaßen auch im Proceß um Mein und Dein. Oft sind selbst in sehr geordneten Staaten ganze große Gebiete, wie z. B. das der Arrestlegung auf Arbeitslohn, der Haftbarkeit von Frachtfuhrleuten, Schiffern u. s. w., einzelne Partieen des Erbrechts unter Agnaten, das Expropriationsrecht des Staates gegenüber dem Einzelnen u. a. m. so zweifelhaft und dunkel, daß die Rechtspflege sich nothgedrungen ihren eignen Weg suchen muß. Hier treten nun zwar zunächst die Entscheidungen der höchsten Gerichtshöfe ergänzend ein, aber abgesehen davon, daß auch diese wesentlich den Charakter der Rechtspflege, nicht der Gesetzgebung haben, so bleibt doch für jeden einzelnen Richter stets die Aufgabe in weitem Umfang bestehen, den specielleren Ausbau der Gesetzgebung durch persönliche Einsicht in die Natur von Recht und Unrecht zu ersetzen.

In all diesen Fällen muß sich auch immer wieder zeigen, daß in der Rechtspflege an sich schon ein Gesetze und Normen bildendes Element liegt; denn eben weil die Rechtspflege stets die unwandelbare Gerechtigkeit an die Stelle von Willkür und Gewaltmisbrauch setzen will, muß sie auch in allen gleichartigen Fällen gleichartig erkennen. Der Rechtssinn des Volkes fordert das nicht nur, sondern er ist auch sehr gewandt darin, die Rechtsnorm, nach welcher in einem gegebenen Falle erkannt wird, herauszufinden, zu verallgemeinern und ihre Gültigkeit für die Zukunft als ein Recht in Anspruch zu nehmen. Wann es gerathen ist, solche neue, in der Bildung begriffene Rechtsnormen durch ein Gesetz oder eine Verordnung zu fixiren, muß der Takt des Gesetzgebers entscheiden; doch wird im allgemeinen weit mehr gefehlt durch zu große Specialität und Bestimmtheit der Gesetzgebung, als durch die Unterlassung specieller Ausbildung; ja, wo die letztere vom Richter wie vom Publicum recht schwer empfunden wird, kann man fast immer darauf rechnen, daß der eigentliche Fehler nicht sowohl in dem Mangel der speciellen Bestimmungen liegt, als vielmehr in der Unklarheit oder Zweideutigkeit der allgemeineren, oder auch wohl darin, daß zwei verschiedene Rechtsnormen, etwa eine ältere und eine später eingeführte, oder eine locale und eine für die Gesammtheit gültige sich im Bewußtsein des Volkes kreuzen. Hier ist es dann Aufgabe der Rechtspflege, die Quellen der anscheinenden Rechtswidersprüche zu ergründen, nicht aber sich mit einer wohlfeilen praktischen Regel über die Schwierigkeiten hinwegzuhelfen.

Für die Schule haben alle diese Charakterzüge der bürgerlichen Rechtspflege auch ihre Bedeutung; jedoch nicht als Vorbilder, welche man im kleinen innerhalb seines Schulzimmers nachahmen soll, sondern vielmehr nur als Ausflüsse der menschlichen Natur und als Kennzeichen der Gerechtigkeit in ihrer annähernden Verwirklichung unter Menschen. Sobald man daher die Natur des Kindes mit der des Erwachsenen vergleicht und den Unterschied zwischen einer Schule und einem Staate gebührend in

Anschlag bringt, wird man finden, was von der Rechtspflege in der Schule zu halten ist. Jedenfalls haben wir die Aufgabe derselben nach Anleitung des allgemeinen Begriffes der Rechtspflege von der pädagogischen Pflege der Rechtlichkeit und des Rechtsgefühls (vgl. d. Art.) wohl zu unterscheiden. Letztere hat zur Aufgabe, die Idee des Rechtes durch Beispiel, Belehrung, Herstellung einer geeigneten Umgebung und Zuführung der richtigen Geistesnahrung im Zöglinge zu wecken und zu stärken; die Rechtspflege dagegen ist zunächst nur ein Act der Regierung, der zunächst nur die Aufgabe hat, im Kreise der Kinder die Gerechtigkeit zur thatsächlichen und objectiven Geltung zu bringen, woraus sich dann freilich auf indirectem Wege auch ein mächtiger Beitrag zur Stärkung der Rechtsidee in den Kindern von selbst ergiebt.

Die allgemeine Bedeutung des Rechts im Kinderleben und somit auch in der Erziehung ist von Palmer (Pädag. S. 237 ff.) mit Nachdruck hervorgehoben worden; in ähnlichem Sinne mahnt Herbart (kl. philos. Schriften III, S. 411 u. anderwärts), das Bestehende unter den Kindern nicht ohne Noth zu zerrütten und ihren Verkehr nicht in eine erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Die Zucht müße entstandene Streitigkeiten sorgfältig auf das Verabredete, überhaupt auf das Anerkannte zurückführen und erst jedem das Seine und das Verdiente geben, ehe sie das allgemeine Beste verordnet. Wir möchten hier freilich in Erinnerung bringen, daß es außer der unklaren Vermengung von Recht und Liebe, Ordnung und Gefälligkeit auch eine klare und durchaus berechtigte Verbindung beider Principien giebt, die wenigstens für die Familienerziehung entschieden zu empfehlen und die auch für die Schule nicht ganz werthlos ist. Geht doch weitaus die große Masse aller Streitigkeiten im Leben nicht aus rein sinnlosen Versuchen der Uebervortheilung hervor, sondern aus Fällen, in denen das formelle Recht mehr oder weniger mit den Grundsätzen der Vernunft und Billigkeit im Streite liegt. In allen solchen Fällen hat es allerdings die Rechtspflege als solche nur mit der Herstellung des formellen Rechtes zu thun, aber wenn schon im bürgerlichen Leben der Richter bei solchen Anlässen oft sein Bedauern über den Proceß aussprechen und den siegreichen Theil wegen des Misbrauchs eines formellen Rechtstitels ernsthaft tadeln und warnen darf (z. B. einen raffinirten, vom Strafgesetz unerreichbaren Wucherer, wenn ihm gegen sein Opfer Rechtsbeistand geleistet werden muß), wie viel mehr wird dies in der Schule und vollends in der Familie vorkommen! Man muß sich nur hüten, den Rechtsspruch nicht durch die Ermahnung zur Bruderliebe rückgängig zu machen! Ich setze z. B. den Fall, daß ein Knabe sich mit dem Spielzeug eines älteren Bruders beschäftigt, das für ihn recht passend ist, während es für letzteren allen Werth verloren hat. Der Kleine soll auch schon öfter in Gegenwart des älteren Bruders und mit dessen stillschweigender Genehmigung damit gespielt haben, so daß sich die Idee eines durch Gewohnheit erworbenen Rechtes (Verjährung hat bei Kindern eine kürzere Periode als 30 Jahre!) bei ihm festgesetzt hat. Eines Tages ist der ältere Knabe übel gelaunt und reißt dem Kleinen das Spielzeug weg, während dieser mit seinen kindlichen Phantasieen im besten Zuge ist. Es giebt Streit und der ältere Knabe steift sich auf sein Eigenthumsrecht. In einem solchen Falle ist klar, daß dieser ernsthaften Tadel verdient wegen seiner Roheit und Lieblosigkeit; aber sein Spielzeug muß er behalten. Es fordert dies nicht nur die objective Gerechtigkeit, sondern diese Entscheidung ist auch für beide Theile am heilsamsten. Der jüngere Knabe lernt auf etwas schmerzliche Weise den Unterschied zwischen der Usurpation und dem vollgültigen Erwerb kennen; der ältere wird weit eher wegen seiner Lieblosigkeit Reue empfinden, wenn er diese Empfindung nicht durch den Trotz des gekränkten Rechtsgefühls verdrängen kann. Aber nicht nur bei solchen Anlässen, sondern auch bei Streitigkeiten, bei welchen das formelle Recht weit weniger inhaltlos ist, sollte man bei Kindern nie versäumen, ganz indem man das formelle Recht wiederherstellt, stets auf die Liebesgemeinschaft als auf das höhere Princip hinzuweisen, wenn es auch nur mit einem beiläufigen Wink geschieht. Daß ein vernünftiger Erzieher dies höhere Princip

nicht verlangen oder zwangsweise aufnöthigen wird, versteht sich von selbst; schon deshalb, weil es aus der Freiheit hervorgeht und nicht aus dem Gesetz. Man muß hier sogar streng sein, um keine Verfälschung des höheren Princips aufkommen zu lassen. In unserm obigen Beispiel würde es dem natürlichen Gefühl des Uebelthäters sehr nahe liegen, das Spielzeug dem betrübten kleinen Bruder mit verächtlicher Miene freiwillig wieder hinzuwerfen und dann lediglich mit dem Gedanken von dannen zu gehen, daß er jetzt weit mehr gethan, als wozu er eigentlich verpflichtet gewesen. Das darf durchaus nicht geduldet werden, denn es würde den kleineren Bruder eigensinnig und den größeren trotzig machen; in jenem würde der Sinn für das fremde Recht abnehmen, in diesem der Sinn für eigenes Recht sich krankhaft steigern. Nur wenn der Rechtsspruch wirklich ausgeführt wird, sogar gegen eine flüchtige Reue; nur dann kann gleichzeitig die Mahnung zur Eintracht und Bruderliebe etwas fruchten. In dieser Weise aber, als Hindeutung auf das höhere, von den Streitenden noch nicht erreichte Princip, sollte allerdings mit der Rechtspflege in der Erziehung stets die Erinnerung daran verbunden werden, daß das starre Recht für die Gemeinschaft der Menschen nicht das letzte Wort ist.

Für die Schule gilt dies allerdings in geringerem Grade als für die Familie, während umgekehrt die Anforderungen an eine strenge Rechtspflege mehr hervortreten. Man wird sogar einen Lehrer nicht tadeln können, der sich mit der letzteren begnügt, weil er fühlt, daß er selbst noch zu wenig fest auf einem höheren Boden steht, als auf dem des starren Gesetzes, und weil ihm die väterliche Stellung zu seinen Schülern noch fremd und unnatürlich vorkommen würde. Wir haben hier namentlich das Verhältnis eines jüngeren Lehrers zu bereits ziemlich herangewachsenen Schülern im Auge; doch wird keineswegs dies Verhältnis immer entscheiden, sondern vielmehr die gesammte Natur der Persönlichkeit. Uebrigens wird ein Lehrer, welcher so ganz mit seinen Schülern lebt, wie der Volksschullehrer, schon auf dem Wege der treuen Pflichterfüllung von selbst mit der Zeit in ein väterliches Verhältnis zu ihnen gelangen, und an höheren Schulen wird sich innerhalb jedes Collegiums eine Anzahl von Persönlichkeiten finden, welche durch ihre Behandlung der Rechtspflege das versöhnende Princip zur Geltung kommen lassen. Und das genügt; denn es kommt ja eben nicht darauf an, die Idee einer verzeihenden und entsagenden Liebesgemeinschaft zur sofortigen thatsächlichen Anerkennung zu bringen, sondern nur darüber zu wachen, daß die Herzen nicht in der Rechthaberei verknöchern, und dafür zu sorgen, daß eine Ahnung des Höheren und Besseren recht frühzeitig und tief in die Gemüther dringe. Hiezu bietet jeder Act der Rechtspflege eine vorzüglich wichtige Gelegenheit; aber es ist weder unerläßlich, daß diese Gelegenheit immer benutzt werde, noch bleibt die Sorge für die Ueberwindung des rechtlichen Eigensinns auf solche Anläße beschränkt.

Hatten wir bei dieser Erörterung vorwiegend die Rechtspflege in Beziehung auf Streitigkeiten im Auge, so ergiebt sich eine ganz ähnliche Frage für die Behandlung der strafenden Gerechtigkeit bei Verstößen gegen die Disciplin. Hier zeigt uns namentlich das Beispiel eines Thomas Arnold, wie gewaltig ein Erzieher auf die Gemüther wirken kann, der bei jeder solchen Gelegenheit durchblicken läßt, wie doch schließlich alles auf die Verbesserung der Gesinnung ankommt, und wie wenig ihn die Wirkung durch bloße Rechtspflege befriedigen kann. Man hat viele Beispiele, in welchen ein Lehrer gerade dadurch, daß er in tiefster sittlicher Entrüstung auf Untersuchung und Strafe verzichtete, die heilsamste Erschütterung der sonst verstockten Gemüther hervorbrachte; allein dergleichen läßt sich in keine Regel bringen und nicht nachahmen. Im Gegentheil wird man hier im allgemeinen eher Vorsicht und sorgfältige Beobachtung der Rechtsregel empfehlen müßen, zumal da, wo etwa ein ausdrücklich formulirtes Schulgesetz verletzt ist, oder wo das Interesse direct nicht betheiligter Schüler mit in Frage kommt. Dies geschieht aber nicht nur etwa dann, wenn der Disciplinarfall aus einem Streit entstanden ist, sondern auch, wenn die freiere ethische Behandlung eine

Ungleichheit in sich schließen würde. Ich kann z. B. ganz überzeugt sein, daß auf einen bestimmten Schüler, der sich eine Roheit hat zu Schulden kommen lassen, der bloße Ausdruck des Abscheus und des Unwillens darüber, daß man sich mit solchen Dingen überhaupt befassen soll, weit stärker wirkt, als die positive Strafe; wenn aber ein anderer daneben sitzt, der sich öfter dergleichen hat zu Schulden kommen lassen und regelmäßig bestraft worden ist, weil dies allein auf seinen Charakter Eindruck macht, dann muß ich um der Gerechtigkeit willen auch auf die freie Behandlung des ersteren Falles verzichten, weil ich sonst das Gemüth des zweiten Schülers pflichtwidrig verbittern würde. Dieser beurtheilt ja jedenfalls seinen Mitschüler nach sich selbst; er denkt sich in den Fall hinein und findet in der Unterlassung der Strafe lediglich einen Vortheil für den Schuldigen, daher eine Ungerechtigkeit von Seiten des Lehrers. Rechnet man hiezu den moralischen Werth, welchen die thatsächliche Verbüßung einer verwirkten Strafe als Sühne des Vergehens hat; bedenkt man ferner, wie leicht uns, wenn wir den festen Boden des Gesetzes verlassen, eine feine Selbsttäuschung überwältigen kann, indem sie uns vorspiegelt, wir folgten einer höheren Pflicht, während wir in der That nur unsern Neigungen oder gewißen Rücksichten nachgeben; dann wird man leicht einsehen, daß auch auf diesem Gebiete als Regel festzuhalten ist, der Gerechtigkeit vor allen Dingen ihren Lauf zu lassen und die Vertiefung der sittlichen Einwirkung, die gleich auf die Wurzel des Uebels zielt und sich über das einzelne Factum hinaus an die Gesinnung richtet, nicht an die Stelle der Rechtspflege zu setzen, sondern nur mit ihr zu verbinden.

Ein treffliches Wort über die Nothwendigkeit einer gleichmäßigen Behandlung der Schüler, welches besonders auch auf die Rechtspflege anwendbar ist, hat Schleiermacher ausgesprochen in seiner Erziehungslehre (Vorlesungen vom Wintersemester 1820—21, b. Platz, S. 751): „Im häuslichen Leben ist der sittliche Naturcharakter, das Gefühl einer Zusammengehörigkeit, woher das Leben seine Einheit hat, das vorherrschende. Daher kann hier das Eindringen eines jeden in das Bewußtsein des anderen eher angenommen werden, als auf einem anderen Gebiete. Die Berücksichtigung des Innern kann hier am meisten hervorragen und die Gleichmäßigkeit in der Behandlung wird am wenigsten nothwendig. In der öffentlichen Erziehung ist jenes Gefühl nicht vorauszusetzen, und vor aller Erfahrung hat der Zögling dagegen das Gefühl, daß der Lehrer leichter über sein Inneres sich irren könne, als Vater und Mutter; wenigstens setzt er dies voraus und daran hält er hartnäckig fest; eine Hypothese, an sich richtig, obgleich es in Wirklichkeit ganz anders sein kann. Der Naturgrund des Glaubens fehlt hier. Die Gleichmäßigkeit der Strafe ist für die Schule weit wesentlicher als für das Haus. Die Auctorität, die im häuslichen Leben von selbst ist, muß in der Schule erst durch Erfahrung gebildet werden. Nach dem Gefühl kann in der Schule weit weniger gestraft werden. Nur durch feste Gleichmäßigkeit erhält die Handlung des Strafens" (wir können erweiternd sagen: die ganze Rechtspflege) „den gesetzlichen Charakter, und diesen kann die Schule nicht entbehren. Nur muß jene Gleichförmigkeit nicht pedantisch festgehalten werden, denn die Schule ist noch lange nicht der Staat, sie steht in der Mitte zwischen dem häuslichen und dem bürgerlichen Leben." Ganz besonders gilt dies für die eigentliche Knabenschule, d. h. für die oberen Classen der Volksschule, für Mittelschulen und untere, sowie namentlich mittlere Classen der höheren Schulen für das männliche Geschlecht. Wir werden daher bei den folgenden Ausführungen stets zunächst diese Knabenschule im Auge haben und erst gegen den Schluß des Artikels einige Bemerkungen darüber beifügen, wie sich die Resultate dann modificiren, wenn kleinere Kinder, Mädchen oder gereifte Jünglinge in Betracht kommen.

Der Hauptfall der Rechtspflege in der Schule ist natürlich derjenige, in welchem der Lehrer Richter ist und außerdem als Kläger und Verklagte nur seine Schüler betheiligt sind; es ist jedoch auch bisweilen der Fall, daß die Schüler zur Ausübung der

Rechtspflege mit herangezogen werden, oder daß sie unter sich eine gewiße Art von Rechtspflege ausüben, an welcher der Lehrer nur insofern betheiligt ist, als das gesammte sittliche Verhalten der Schüler wieder seiner Aufsicht und Fürsorge unterliegt. Sehr häufig ferner wird es vorkommen, daß dritte, nicht in den Kreis der Schule gehörige Personen bei der Rechtspflege in der Schule betheiligt sind, sei es als Kläger, Denuncianten, Zeugen oder endlich noch als Verklagte.

Wo die Schüler der oberen Classen, wie dies an den englischen public schools und an den deutschen Alumnaten vorkommt, mit einer herkömmlichen Auctorität bekleidet sind, da wird ihnen naturgemäß auch ein Antheil an der Rechtspflege zukommen. Sie werden kleine Streitigkeiten zu schlichten, Schwächere gegen gewaltthätige Roheiten zu schützen und gelegentlich auch für ernsthafter scheinende Fälle eine provisorische Untersuchung vorzunehmen haben. Ueber den Werth dieser ganzen Einrichtung vermögen wir uns hier um so weniger auszusprechen, da auf diesem Gebiet nur die Kritik des Concreten, das Eingehen auf Einzelnheiten recht fruchtbar ist; während die Benutzung der älteren Schüler als Mittelglieder zwischen der großen Masse und den Lehrern an und für sich sowohl sehr gut als auch sehr nachtheilig wirken kann. Eins aber wird unter allen Umständen dabei zu beachten sein, daß jede solche Stellung auch noch für die jugendlichen Auctoritäten eine Schule der Mäßigung, der Uneigennützigkeit und vor allen Dingen der Gerechtigkeit sein muß. Es ist zwar unverkennbar, daß gerade die streng formale Gerechtigkeit im ganzen mehr eine Idee der Jugend ist, während das reifere Alter zu einer freieren Handhabung jeder Art von Auctorität hinneigt; aber einmal bedarf auch die Jugend in vorzüglichem Maße der augenfälligen und unbezweifelbaren Gerechtigkeit, um überhaupt Auctorität beanspruchen zu können; sodann aber ist ein möglichst lebhaftes Gefühl für Gerechtigkeit keineswegs immer mit einer möglichst vollkommnen Handhabung derselben verbunden. Jede wahre Uebung der Gerechtigkeit kostet beständige Selbstüberwindung, und man wird nicht eben sagen können, daß dies eine besondre Tugend angehender Jünglinge sei. Palmer hat bereits ganz richtig darauf hingewiesen, mit wie großer Lebhaftigkeit das Kind die Idee des Rechtes erfaßt, wie leicht es aber auch zugleich das Recht stets in *seinem eignen* Recht erblickt, während es für die Rechte andrer keinen Sinn hat. Man darf nicht glauben, daß diese Eigenheit des natürlichen Menschen plötzlich abbreche, oder daß die fortschreitende Befähigung zur Anerkennung fremder Rechte im Jüngling bereits auf ihren Gipfel gelangt sei, wenn er anfängt für Freiheit und Menschenrechte und für den Schutz der Unterdrückten zu schwärmen. Es haftet im Gegentheil diesem Alter noch immer eine gewiße moralische Blindheit an. Ein Jüngling, der sich im offnen Kampf zwischen Pflicht und Neigung recht wacker hält, wird dennoch weit häufiger der Gefahr erliegen, Pflicht und Neigung zu verwechseln und sein Gerechtigkeitsgefühl schlafen zu lassen, wo es seinen Sympathieen und Vorurtheilen widersprechen müßte, während es sich gewaltig empört, wo sein persönlicher Standpunct mit dem allgemein richtigen zusammenfällt. Gerechtigkeit ist daher für dies Alter das A und das O aller Auctorität, Liebe und Wohlwollen dagegen kann man ihrer natürlichen Entwicklung überlassen. Ein einziger Punct macht hierin eine Ausnahme: die *Schonung der Schwachen*. Bekanntlich ist das Knabenalter im allgemeinen hart bis zur Grausamkeit gegen Schwächere. Der Jüngling ist noch nicht frei von diesen Gefühlen der Abneigung gegen alles Verkümmerte, Zarte und Krankhafte, während er sich anderseits der Ritterlichkeit und selbst eines väterlichen Gefühles schon fähig zeigt. Hier kann bei unbewachter Ausübung der Auctorität leicht die eine oder andre Richtung sich zum Extrem ausbilden, und besonders verderblich ist es, wenn die formale Gerechtigkeit zur Härte gegen diejenigen wird, welche nicht allen Ansprüchen genügen können. Die Jugend neigt auch in dieser Beziehung, wenn das Uebel einmal da ist, sehr zur Maßlosigkeit, und daher ist der Schutz der Schwachen ein besonders wichtiger Gegenstand der Aufmerksamkeit, wo älteren Schülern ein Theil der Rechtspflege anvertraut ist.

Die Heranziehung der Schüler zu einer Rechtspflege in juristischer Form unter Vorsitz des Lehrers ist bisher nur in Experimenten von kurzer Dauer vorgekommen, wenn man auch nicht eben behaupten kann, daß alle derartigen Versuche sich als ganz verfehlt herausgestellt hätten. Bekannt ist, daß Trotzendorf (vgl. d. Art.) seine vielbewunderte Schule nach Art eines Staates eingerichtet hatte, den er als dictator perpetuus regierte. Vor einem Senat, der aus 12 Schülern bestand, mußte sich der Angeklagte in einer lateinischen Rede vertheidigen. Auf die Freisprechung oder Verurtheilung hatte grundsätzlich nicht nur der Befund der Sache Einfluß, sondern auch die Qualität der Rede. Eine solche Einrichtung konnte nur unter ungewöhnlichen Verhältnissen und unter Leitung einer bedeutenden Persönlichkeit gute Früchte tragen. Geradezu verkehrt waren einzelne ähnliche Versuche aus der Zeit der Philanthropine. Ueberhaupt scheint diesen Bestrebungen im günstigsten Falle eine Verwechslung zu Grunde zu liegen*). Während die Aehnlichkeit der Schule mit einem kleinen Staate in mancher Hinsicht unverkennbar ist, macht in andern entscheidenden Puncten schon die Natur und das Bedürfnis des unentwickelten, zwischen guten und schlimmen Eindrücken beweglich schwankenden Knabenalters gerade das Grundprincip des Staates, die strenge, auf sich selbst ruhende Ordnung, zu einem fremdartigen und eher feindlichen. Wie der Gemeinsinn sich im Knaben lebendig zu entwickeln beginnt, so haftet ihm doch auch noch das Bedürfnis an, außerhalb seiner Kreise eine Stütze zu finden, sich an eine gegebene Auctorität anzulehnen. Wer die Jugend auf Schritt und Tritt beobachtet, wird leicht finden, daß sie ihren Gemeinsinn, ihre Neigung zur Staaten bildenden Genossenschaft stets da am vollkommensten bewährt, wo sie sich am freiesten bewegen kann und darf, nämlich in ihren Spielen, in welchen sie ja auch ihre eigne, den Fehler unbarmherzig strafende Rechtspflege hat. So gut es ist, wenn man sie hier ganz frei schalten läßt, ohne beständig verbessernd und regelnd einzugreifen, ebenso wohlthätig ist der Jugend auf der andern Seite die unbedingte Hingabe an ein Muster und eine Auctorität in allen Fragen, die sich auf ihre zukünftige Einordnung in den Staat der Erwachsenen beziehen. Wenn daher Trotzendorf den Grundsatz aufstellt: „Wer als Knabe gelernt hat, den Gesetzen zu gehorchen, wird später nach den Gesetzen befehlen können;" so muß man sich hüten, den Begriff des gesetzlichen Gehorsams nicht zu bestimmt zu fassen. Der Mann soll eigentlich nur den Gesetzen gehorchen, selbst da, wo er scheinbar der Auctorität gehorcht; für den Knaben aber ist es gerade umgekehrt: er gehorcht im Grunde nur der persönlichen Auctorität, selbst da, wo er den Gesetzen gehorcht. Ihm bildet sich das abstracte Gesetz erst aus der Persönlichkeit hervor, und eben deshalb ist es weit weniger empfehlenswerth, daß er selbst früh mit lauter Gesetzen zu rechnen habe, als daß ihm die Gerechtigkeit in der Person eines tüchtigen und Vertrauen erweckenden Lehrers entgegentrete.

Es ergiebt sich aus dem bisher Gesagten auch schon von selbst, daß der Lehrer sich mit seiner Person nicht hinter lauter Gesetze zurückziehen darf, sondern daß er bei der Rechtspflege stets frisch und ohne sich durch Formeln zu binden aus dem lebendigen Quell des Rechtsgefühls schöpfen muß. Dabei darf er nur niemals die gesetzbildende Natur jeder stetigen Rechtspflege aus dem Auge lassen. Eine selbst in Aeußerlichkeiten gleichmäßige Behandlung gleichartiger Fälle sollte, so lange kein erheblicher Grund die Abweichung fordert, fast so sorgfältig beobachtet werden, als stände das Gesetz schon da. Wenn ich für wiederholte und hartnäckig scheinende Verspätung einem Schüler einmal die rationelle Strafe dictirt habe, daß er sich etwa 8 oder 14 Tage lang täglich eine Viertelstunde vor der Schule bei mir zu melden habe, so darf ich

*) Diese Folgen der philanthropinistischen Grundsätze erstrecken sich noch tief in unser Jahrhundert herein; aber neben dem oben angenommenen günstigsten Falle giebt es auch minder günstige, in denen der Lehrer oder Erzieher mit solcher Art von Rechtspflege entweder eine Komödie aufführt, die kein ernster Mann mitmachen könnte, oder nach dem Beifall der Unmündigen unter den Jungen und Alten hascht. D. Red.

nicht bei nächster Gelegenheit einen andern aus Bequemlichkeit für dasselbe Vergehen mit Arrest bestrafen, obwohl diese Strafe vielleicht dem bloßen Maß nach als ein Aequivalent möchte betrachtet werden. Nur wo ich klare Gründe habe, oder wo mich ein lebhaftes Gefühl von der Unzuträglichkeit der gewöhnlichen Strafe für den Charakter eines Schülers zurückhält, kann ich von dieser Gesetze bildenden Bahn abweichen. Meine Rechtspflege bleibt daher beständig auf dem Punct, wo das Recht im Begriff steht in ein Gesetz überzugehen, ohne jedoch schon zur Formel erstarrt zu sein. Aus demselben Grunde sollte auch eine Schule stets wenig feste Gesetze, aber viele feste Maximen haben, von denen die Schüler wissen, daß sie der Rechtspflege in der Regel zu Grunde gelegt werden, ohne daß sich jedoch ein trotziger Sinn darauf, gleich als auf unabänderliche Gesetze, berufen dürfte.

Eine der schwierigsten Fragen ist die, ob die Rechtspflege in der Schule Instanzen haben dürfe, oder nicht. Einerseits scheint es sehr wünschenswerth, daß die Willkür unerfahrner Lehrer noch durch die Möglichkeit einer Appellation an den Director oder irgend eine Behörde eingeschränkt werde und daß dem gekränkten Rechtsgefühl unschuldig Verurtheilter noch ein Ausweg bleibe, bevor sich sein Gemüth gegen die ganze Schulanstalt mit allen ihren Einrichtungen verbittere; anderseits erheben sich jedoch gegen den Begriff eines Instanzenzugs in der pädagogischen Rechtspflege sehr gewichtige Bedenken. Schon an und für sich ist der Instanzenzug ein Nothbehelf menschlicher Schwachheit, der sich nur schwer mit der Idee des Richterspruchs vereinigen läßt. Sodann aber ist eine förmliche Vernichtung eines Rechtsspruches des Lehrers durch eine höhere Instanz ein äußerst gefährlicher und schädlicher Eingriff in die natürliche Auctorität der Person des Lehrers, deren Wichtigkeit wir oben geschildert haben (vgl. d. Art. Auctorität). Dazu kommt noch der Uebelstand, daß wenigstens da, wo der Director eines Collegiums die höhere Instanz ist, sehr bedenkliche Störungen des collegialischen Einvernehmens aus einer solchen Einrichtung hervorgehen müßen. Zwischen einem Appellhofe und einem Gericht erster Instanz bestehen nicht jene engen persönlichen Beziehungen, wie zwischen einem Schuldirector und den einzelnen Mitgliedern des Collegiums. Dazu kommt, daß ein großer Theil der Rechtspflege in der Schule aus Fällen entsteht, die mit der allgemeinen Disciplin in den Classen sehr wesentlich zusammenhängen. Der Director wird nicht immer das Gefühl unterdrücken können, daß ein so ärgerlicher Fall bei ihm, dem erfahrneren Pädagogen, gar nicht hätte vorkommen können, daß der Lehrer eigentlich von vorn herein auch ein wenig Tadel verdienen möchte. Andrerseits wird ihm die Beschwerde eines Schülers über den ergangenen Rechtsspruch oft als Trotz und Unverschämtheit entgegentreten. Hier hat er mit seiner Entscheidung wahrhaft zwischen Charybdis und Scylla hindurchzufahren, denn sowie der Schüler glaubt, daß ihm auch in zweiter Instanz Unrecht geschehe, so ist sein Zutrauen ganz dahin und er fängt an, ein systematisches Zusammenhalten der Lehrer zur Unterdrückung der Jugend vorauszusetzen; giebt er vollends dem Schüler etwas mehr Recht als nöthig, so wird das Appelliren überhand nehmen und die Auctorität der Lehrer, die einzige natürliche Basis der Rechtspflege, ist untergraben, zugleich aber jedenfalls das collegialische Einvernehmen gefährdet. Endlich ist aber auch kaum darauf zu rechnen, daß der Entscheid in einem solchen Instanzenzug bei der höheren Instanz durchschnittlich richtiger ausfalle, als bei der niederen; denn während bei der bürgerlichen Rechtspflege auch die Gerichte erster Instanz die große Mehrzahl der Parteien nur bei Veranlassung der Verhandlungen kennen lernen, ist hier der nächste Richter zugleich immer derjenige Lehrer, welcher am unmittelbarsten mit dem Schüler zusammenkommt und am meisten Gelegenheit hat, ihn von allen Seiten kennen zu lernen. Was also in der oberen Instanz etwa an Objectivität und allgemeiner Erfahrung gewonnen wird, das geht an genauer Einsicht in die moralischen Triebfedern der zu beurtheilenden Handlung wieder verloren. Wir halten diese Gründe für hinlänglich überwiegend, um uns gegen einen eigentlichen Instanzenzug in der pädagogischen Rechts-

pflege zu erklären, und es sollte auch die höhere Instanz aus ähnlichen Gründen weder ein Suspensivveto in Beziehung auf die Entscheidungen, noch auch ein eigentliches Begnadigungsrecht haben. Trotzdem aber muß ihr ganz nothwendig ein Einfluß auf den Gang der Rechtspflege zustehen, damit Extreme verhütet und Verkehrtheiten soviel als möglich wieder gut gemacht werden können. Hier hat man denn zunächst ein Auskunftsmittel, welches den Einrichtungen der staatlichen Rechtspflege vollkommen analog ist: die gesetzmäßige Beschränkung der Competenz des einzelnen Lehrers und die Verweisung erheblicher Fälle vor das versammelte Collegium oder vor eine Aufsichtsbehörde. Sodann aber tritt ein Umstand ein, der dem Charakter und der Stellung der öffentlichen Rechtspflege schroff widerspricht und der dennoch an der Schule ganz berechtigt ist: die gefällten Rechtssprüche haben nicht die volle Unbedingtheit eines rechtskräftigen Urtheils und die Rechtspflege selbst ist der Verwaltung untergeordnet. Wenn man vom bürgerlichen Begriff der Rechtspflege ausgeht, so kann es scheinen, als liege hierin ein Widerspruch oder eine Unmöglichkeit, da man die Unabhängigkeit der Justiz von der Verwaltung und die unantastbare Gültigkeit des rechtskräftigen Urtheils als Fundamentalbedingungen eines geordneten Rechtszustandes zu betrachten pflegt. In der That ist es auch so im entwickelten Rechtsstaate. Gerade so wie sich in diesem das Urtheil dem Gesetz unterwerfen muß, unterliegt die Verwaltung dem richterlichen Urtheil. In der geschichtlichen Entwicklung aber tritt uns das umgekehrte Verhältnis entgegen: das Gesetz entwickelt sich erst aus dem Rechtsspruch und unterliegt anfänglich sogar sehr der Modification durch den Ausspruch des Richters; die Rechtspflege selbst aber entwickelt sich ursprünglich aus der Regierungsgewalt und der patriarchalischen Machtvollkommenheit. Dasjenige Element, welches in der entwickelten Staatsform das allein maßgebende wird, tritt am spätesten deutlich hervor und dasjenige, welches sich später nach allen Seiten bedingt und beschränkt sieht, ist ursprünglich allein vorhanden.

Wie wir nun sahen, daß die Rechtspflege in der Schule ein Stadium darstellt, in welchem sich die Gesetze erst bilden, aber noch nicht erstarrt sind, so ist die Rechtspflege hier auch noch keineswegs von der patriarchalischen Gewalt des Lehrers gelöst und ihr gegenüber unabhängig geworden. Sie ist nur soweit hervorgebildet, daß ihr eigenes Wesen sich bereits erkennen läßt und in gewißen Puncten gegen die allgemeine Regierungsgewalt des Lehrers in Gegensatz tritt, während diese doch noch das herrschende Princip bleibt. Wie nun infolge dessen der Lehrer, sobald erhebliche Gründe vorliegen, sein eignes Urtheil ohne weiteres aufheben kann (was von der Begnadigung wieder zu unterscheiden ist), so muß es auch der mit der Oberleitung betrauten Gewalt möglich sein, in den Gang der Dinge auch nach gefälltem Urtheil noch einzugreifen, wenn es nöthig scheint. Wir nehmen zunächst den zum Glück seltnen Fall an, wo ein Urtheil als offenbar ungerecht vernichtet werden muß. In diesem Falle geht der Eingriff der Verwaltung in die Rechtspflege viel weiter als der Eingriff einer Appellinstanz. Die letztere tadelt den Richter erster Instanz nicht; ihre Correctur ist eine rein objective. Sie setzt als selbstverständlich voraus, daß auch der Richter erster Instanz nach bestem Wissen Gerechtigkeit geübt und nur die richtige Interpretation der Gesetze verfehlt hat, für welche der höhere Gerichtshof, bei dem die schwierigen und zweifelhaften Fälle aus dem ganzen Lande zusammenlaufen, mehr Befähigung und Auctorität haben soll. So lange aber eine Aufsichtsbehörde die subjective Gerechtigkeit des Lehrers voraussetzen kann, wird sie in der Regel keine pädagogisch motivirte Veranlassung haben einzugreifen, selbst wenn das Urtheil objectiv irrthümlich sein sollte; den gleich zu besprechenden Fall ausgenommen. Es ist hier eben von complicirten Rechtsregeln keine Rede und ein Instanzenzug findet nicht statt. Sobald aber ein ungerechtes Urtheil vorausgesetzt werden muß, kann nicht nur ein Eingriff in die Rechtspflege stattfinden, sondern derselbe wird auch allemal mit einem entschiednen Tadel verbunden sein; oft sogar wird der Tadel erfolgen können, ohne daß ein Eingriff in das Urtheil geradezu nöthig ist. Eben deshalb aber, weil hier nicht die Rechts-

regel, sondern die Voraussetzung von Ungerechtigkeit den Eingriff motivirt, wird derselbe äußerst selten zur Anwendung kommen und die Vorgesetzten und Aufsichtsbehörden werden einen solchen Schritt um so mehr nur mit aller Vorsicht thun dürfen, als ein schwerer pädagogischer Nachtheil davon stets unzertrennlich ist.

Außer der Gerechtigkeit und der Rechtsregel kommt aber für den Werth eines Urtheils auch noch die Frage nach der Thatsache sehr wesentlich in Betracht, und hier namentlich kann es häufig vorkommen, daß ein Urtheil, sei es direct beim Lehrer, sei es durch Vermittlung des Vorgesetzten, von dem betreffenden Schüler oder seinen Angehörigen oder sonstigen betheiligten Personen angefochten wird. In diesem Falle ist der richtige Weg stets der einer freundlichen Verständigung, bei welcher, falls es nöthig scheint, der Lehrer selbst sein Urtheil schließlich aufhebt oder modificirt.

Die Förmlichkeit der Rechtspflege nimmt natürlich zu, wenn nicht der einzelne Lehrer richtet, sondern das Collegium, wie dies bei erheblichen Vergehen und namentlich bei älteren Schülern nicht selten der Fall ist. Aus den bereits entwickelten Principien ergiebt sich von selbst, was sich damit zugleich ändern muß. Die der Conferenz vorbehaltenen Fälle gehören zum großen Theil zu denjenigen, bei welchen es sich um Verletzung eines ausgesprochenen Schulgesetzes handelt. Hier müßen die individuellen Rücksichten sehr zurücktreten; auch kann in diesem Falle am ehesten noch von einem Instanzenzug die Rede sein; so bei der Relegation, wo die Befugnis der Appellation an die Aufsichtsbehörden ganz zweckmäßig ist. Wir finden sie sogar nothwendig, wo die Schulstrafe eine Wirkung hat, die sich über den Kreis der einzelnen Schule hinaus erstreckt und die ganze weitere Laufbahn des Schülers trifft. Dies ist der Fall, wenn nach der Schulordnung des Landes mit der Relegation zugleich ausgesprochen sein kann, daß der verwiesene Schüler an keiner andern Schule mehr zugelassen wird. In solchen Fällen hat dann auch die Aufsichtsbehörde nach denselben Grundsätzen wie ein Appellationsgericht einfach zu prüfen, ob nach Lage der Sache die von der Relegation handelnden gesetzlichen Bestimmungen wirklich zur Anwendung kommen mußten oder nicht. In der Abänderung des ergangenen Urtheils liegt dann auch kein Tadel, sondern nur eine objective Correctur der Anwendung der gesetzlichen Bestimmungen. Eben deshalb wird aber auch die höhere Instanz weniger Bedenken haben, das Urtheil abzuändern, als wenn diese Abänderung einen Tadel in sich schließen müßte. — Im übrigen ist klar, daß die Rechtspflege in diesen Fällen auch in ihrer Form und Haltung der staatlichen Rechtspflege näher tritt. Was an Feinheit der individuellen Behandlung verloren geht, das muß die Würde und der Ernst des Verfahrens aufwiegen.

Die Rechtspflege in der Schule kann sich principiell nur auf die Schüler beziehen, nicht auf dritte Personen. Daraus ergiebt sich das Verfahren bei einem Streit der Schüler mit Knaben, welche der Schule nicht angehören, oder bei Fällen, in welchen dritte Personen einen Schüler bei den Lehrern verklagen oder wo umgekehrt Schüler den Schutz des Lehrers gegen außerhalb der Schule Stehende in Anspruch nehmen. Es tritt jedoch hier ein neues Element hinzu, ohne welches die Rechtspflege ihre volle Wirkung nicht erreichen kann. Der Lehrer muß seine Schüler in demselben Maße, in welchem er ihren Uebergriffen gegen dritte Personen steuert, auch gegen Uebergriffe, die von diesen ausgehen, zu schützen bestrebt sein. Wenn in der Familie Streit zwischen den eignen und fremden Kindern entsteht, so ist dies nicht in gleichem Maße nothwendig. Das Kind verlangt hier zwar auch Schutz gegen Mishandlung und übermüthige Streitsucht; es hat eine sehr tiefe, bittre Empfindung davon, wenn die Eltern es aus unlautern Motiven (z. B. aus kriechender Unterwürfigkeit gegen den vornehmeren Rang des fremden Kindes) ohne Schutz lassen, umgekehrt sieht es aber auch sehr wohl ein, daß bis zu einem gewißen Grade dem Gast gegenüber Schonung geübt oder auf neutralem Boden die Zügelung der fremden Kinder den Eltern derselben überlassen werden kann. Wenn aber die Tertianer eines Gymnasiums sich mit den Altersgenossen von der Realschule schlagen und jeder Theil die Schuld auf den andern

schiebt, dann ist es ein bedenkliches Verfahren, wenn etwa die Schüler der einen Schule dafür bestraft werden, weil ihr Lehrer sie ertappt hat, während die der andern völlig straflos bleiben. Es liegt dem Lehrer in diesem Falle nicht nur ob, an seinen eignen Schülern, so gut es gehn will, Gerechtigkeit zu üben, sondern er sollte auch dafür sorgen, daß durch collegialisches Einvernehmen eine gewiße Gleichartigkeit des Verfahrens hergestellt wird. Dagegen ist davor zu warnen, wenn nicht besonders dringende Gründe dazu veranlassen, in solchen Fällen etwa eine gemeinsame Untersuchung zu veranstalten und die Zöglinge der verschiedenen Schulen miteinander zu confrontiren. Wenn auch beide Lehrer dabei zugegen sind, so waltet dabei doch nicht über der ganzen Scene die volle ungebrochene Auctorität der Person, die für die Rechtspflege der Schule so unentbehrlich ist.

Noch schwieriger ist der Fall einer Anklage der Schüler durch Erwachsene, die nicht etwa nur als unparteiische Zeugen auftreten, sondern ein Interesse bei der Sache haben, etwa gar bei ihrem Conflict mit den Schülern selbst die meiste Schuld tragen. Die Schüler werden dies in manchen Fällen behaupten, in welchen der Erwachsene jeden Gedanken daran als eine grobe persönliche Beleidigung durch den Lehrer zurückweisen würde. Hier gilt dann erst recht die Regel, Confrontationen, zu denen sich ungebildete Personen bisweilen förmlich herandrängen, streng zu vermeiden. Die Forderung einer solchen schließt oft schon die heimliche Absicht in sich, auf den Gang der Untersuchung Einfluß zu nehmen und dem Lehrer ins Amt zu greifen. Das ist mit derselben Entschiedenheit zurückzuweisen, als etwa die Forderung einer bestimmten Form der Bestrafung. Je fester der Lehrer allen derartigen Anmaßungen entgegentritt, desto größer wird auf der andern Seite seine Auctorität sein, und desto eher wird er durch die nach rein pädagogischen Gründen zu bemessende Strafe die richtige Wirkung auf das Gemüth des Schülers ausüben. Ergiebt sich, daß dem Schüler Unrecht geschehen ist, oder liegt von vorn herein der Fall so, daß der Schüler auf einer Stelle, wo er dem Schutz und der Auctorität der Schule unterstellt ist, von fremden Personen beleidigt und mishandelt wurde, so bezieht sich die Rechtspflege in der Schule nur auf die Feststellung des Factums, so weit es sich aus der Vernehmung der Schüler ergiebt, und auf die Bemühung des Lehrers, den Schülern Recht und Sicherheit zu verschaffen. Die Durchführung dieser Bemühungen unterliegt Regeln, deren Erörterung in ein andres Gebiet fällt, für unsre Aufgabe ist hier nur noch zu erinnern, daß der Lehrer seinem gekränkten Schüler weder zu viel noch zu wenig verspreche. Es ist nicht nöthig, daß die Knaben sich ihren Lehrer als allmächtig vorstellen, oder von seiner Macht nach außen eine übertriebene Vorstellung erhalten; wenn sie nur die Ueberzeugung gewinnen, daß er sich ihres Rechtes nach Kräften annimmt und mit Muth und Festigkeit auftritt. Daß im Leben nicht jede Genugthuung wirklich zu erlangen ist, die uns nach strengem Rechte zustehen würde, können auch Knaben schon einsehen.

Sehr schwer ist oft die Grenze zu bestimmen zwischen der Rechtspflege der Schule einerseits und derjenigen des Staates oder der Familie andrerseits. Wir wollen uns nicht mit extremen Beispielen aus älterer Zeit aufhalten, wo ein deutscher Fürst wegen eines kleinen Skandals zwei Studenten enthaupten ließ, während die Jesuiten einen erwachsenen Schüler, der einen Mord begangen, von der weltlichen Obrigkeit reclamirten; man kann diesen Conflict in viel einfacheren und näher liegenden Beispielen finden. Es habe z. B. ein Kind von den Eltern Geld für Schulzwecke gefordert und davon einen Theil für sich unterschlagen. Das kommt zur Kenntnis des Lehrers; er untersucht die Sache, findet sie richtig und belegt das Kind mit einer schweren Schulstrafe, macht aber zugleich eine Scene vor versammelter Schule daraus, in welcher er das Kind mit den schroffsten Ausdrücken als „Dieb" bezeichnet. (Solche Fälle sind im Leben nicht so selten, als man glauben möchte.) Der Lehrer hat dann sowohl das Recht der Familie als auch das Recht des Staates verletzt, obwohl er sich ohne Zweifel mit der Sache zu befassen hatte. Seine Aufgabe war zunächst, wenn ihm der Fall

zu Ohren kam, das Kind darüber zu vernehmen, weil das Interesse der Schule dabei ins Spiel kam. Ergab sich das Geständnis oder der dringende Verdacht einer Unterschlagung, so mußten die weiteren Schritte im Einvernehmen mit den Eltern geschehen, nicht nur weil sie durch die Unterschlagung verletzt sein sollten, sondern weil dergleichen Fälle überhaupt vor allen Dingen vor das Forum des Hauses gehören. Die öffentliche Proclamation eines entehrenden Vergehens ist aber auch ein Eingriff in die Rechte des Staates. Hier konnten überhaupt nur zwei Wege offen stehen: entweder die Sache gehört vor das Forum der bürgerlichen Rechtspflege: dann ist die öffentliche Brandmarkung des Vergehens nicht zu vermeiden und der Staat opfert vielleicht das ganze Wohl eines Kindes auf, um die Würde der Gesetzgebung zu behaupten; oder die Sache wird nach rein pädagogischen Grundsätzen behandelt: dann mußte die öffentliche Brandmarkung mit dem Namen eines gemeinen Vergehens unbedingt wegfallen, denn dergleichen liegt ein für allemal außerhalb des Erziehungszweckes. Ueberhaupt hat die Rechtspflege in der Schule alle solche Fälle mit äußerster Vorsicht zu behandeln, in welchen die dunkeln Begriffe der Kinder von der Entsetzlichkeit des Verbrechens in Frage kommen. Gerade beim Diebstahl macht sich in der bürgerlichen Gesellschaft aus sehr natürlichen, aber hier nicht weiter zu erörternden Gründen ein Extrem des Abscheus geltend, das in der Erziehung nur eine heillose Verwirrung anrichten kann. Ein Knabe, der einem andern in der Zwischenstunde ein schönes Federmesser entwendet, ist vielleicht lange nicht so verdorben als ein anderer, der sich als ein raffinirter Lügner zeigt; die bürgerliche Gesellschaft hat dagegen für den Lügner weder Untersuchung noch Strafe, während dem Dieb Zuchthaus und schimpfliches Gefängnis droht, — Dinge, an welche die Kinder nicht ohne Schaudern zu denken pflegen. Daher kommt auch der merkwürdige Widerspruch, daß die Kinder einerseits das Stehlen oft mit frivoler Leichtfertigkeit behandeln und es mit tausend scherzhaften Namen mehr beschönigen als bezeichnen, während sie andrerseits vor ihrem liebsten Gespielen zurückschrecken, als wäre er von der Pest befallen, sobald von ihm öffentlich und mit der Auctorität der Erwachsenen behauptet wird: „er hat gestohlen;“ „er ist ein Dieb.“ So streng der Lehrer sich hüten muß, jener unsittlichen Beschönigung des Vergehens Spielraum zu gestatten, ebenso entschlossen muß er in der Behandlung solcher Angelegenheiten seinen Weg von dem der bürgerlichen Rechtspflege trennen und seinerseits das Recht pflegen ohne jene Nebenrücksichten, welche unter den Erwachsenen das moralische Urtheil modificiren und von hier aus einen unheimlichen Schatten in das Gemüth der Kinder werfen.

Es versteht sich unsres Erachtens von selbst, daß der Lehrer auch in Staaten, welche die Zurechnungsfähigkeit schon im Knabenalter beginnen lassen, niemals eine Verpflichtung haben kann — etwa auf seinen Diensteid als Beamter, oder aus allgemeineren Gründen — einen Schüler wegen eines der staatlichen Strafrechtspflege unterliegenden Vergehens zu denunciren. Wir wollen einen ziemlich extremen Fall setzen: Versuch der Brandstiftung im Schullocal aus Aerger über eine Carcerstrafe. Das Vergehen gehört, fast noch mehr als der Diebstahl, zu denen, welche die bürgerliche Gesetzgebung mit besondrer Härte verfolgt. Noch kürzlich wurde in einem der aufgeklärtesten Kantone der Schweiz ein vierzehnjähriger Brandstifter zu mehrjähriger Zuchthausstrafe verurtheilt und damit wahrscheinlich für sein Leben unglücklich gemacht. Kann ein Lehrer die Verpflichtung haben, zu einem solchen Verfahren gegen einen Schüler die Hand zu bieten? Die bloße Einsicht in die Schädlichkeit und Herzlosigkeit der bestehenden Gesetzgebung würde von der Pflicht der Anzeige noch nicht dispensiren; wohl aber dispensirt das Hausrecht der Schule davon. Ein Vater kann unter Umständen verpflichtet sein, den eignen Sohn zur Anzeige zu bringen; aber diese Pflicht hört auf, wenn das Vergehen sich auf den Kreis der Familie beschränkt und keine den öffentlichen Rechtsstand berührende Folgen gehabt hat. Einen solchen Familienkreis bildet auch die Schule mit den ihr anvertrauten Kindern und es verdient

gewiß keinen Tadel, wenn das schützende Privilegium desselben in zweifelhaften Fällen eher zu weit als zu eng gezogen wird.

Ganz anders steht es aber mit der neuerdings vielfach erhobenen Forderung, daß die Verbrechen und Vergehen Unmündiger überhaupt, sei es schon im Stadium der Untersuchung, sei es erst in dem der Bestrafung, den Gerichten entzogen und den Schulen zugewiesen werden sollten. So erwünscht es auch ist, daß die oft unbegreiflichen Härten der Gesetzgebung und des gerichtlichen Mechanismus gemildert und daß die daraus sich häufig ergebenden offenbar ungerechten Freisprechungen vermieden werden; so wenig hat die Schule hier besondre Veranlassung, sich vorzudrängen oder ein solches Danaergeschenk auch nur anzunehmen*). Mag man die bestehenden Gesetze verbessern; mag man vielleicht gar für jugendliche Verbrecher eigne Gerichtshöfe mit Beisitzern von pädagogischer Bildung und Erfahrung einrichten; man lasse aber der Schule ihren geschlossenen Kreis, innerhalb dessen allein die schwere Aufgabe der öffentlichen Erziehung zu lösen ist. Durch die Beziehung auf diesen Kreis und sein eigenthümliches Leben bestimmt sich nach allen Seiten die Aufgabe der Rechtspflege in der Schule; was darüber hinausführt, kann nur verwirrend und hemmend einwirken. Ebenso wie die Schule eine Rechtspflege in sich ausbildet, die ganz ihrem eignen Kreis entwachsen ist; so kann und soll sich auch die Rechtspflege mit der Zeit ihre Pädagogik ausbilden. Beide Gebiete mögen einander dann in Besserungsanstalten u. s. w. vielfach berühren, aber jedes muß sich seinen Kreis nach seinen eignen Grundsätzen und Zwecken aufbauen.

Was die nothwendigen Modificationen der hier entwickelten Grundsätze betrifft, die durch Alter und Geschlecht der Schüler, durch den Zweck der Schule u. s. w. veranlaßt werden, so können wir uns kurz fassen, da die bereits entwickelten Grundsätze in Verbindung mit der Natur jedes besondern Falles maßgebend bleiben und es sich überall nur um ein Mehr oder Weniger in der einen oder andern Richtung handeln kann. — Den weitesten Kreis darf sich die pädagogische Rechtspflege bei der Volksschule, namentlich bei der Volksschule auf dem Lande, ziehen. Hier, wo die Jugend einer ganzen Gemeinde unter dem erziehenden Einfluß einer einzigen Persönlichkeit steht, verlangen auch die Eltern meistens vom Lehrer, daß er ihnen für das gesammte Erziehungswerk eine Stütze sei, daß er sich auch in Dinge mische, welche in den Städten entweder nur die Familie oder die Polizei anzugehen pflegen. Gleichzeitig mit dem ausgedehnteren Kreis der Rechtspflege wird die Form patriarchalischer, minder juristisch, mehr nach Art der Rechtspflege in der Familie. Umgekehrt werden wir an höheren Fachschulen den engsten Kreis der Rechtspflege haben, dagegen auch die größte Annäherung an juristische Formen, weil die Schüler sie nicht sowohl der Erziehung, als vielmehr nur gewißer Kentnisse und Fertigkeiten wegen besuchen. Bei Mädchenschulen ist im allgemeinen das juristische Element weit weniger angebracht als bei Knabenschulen, doch will das Rechtsgefühl der Mädchen gleichzeitig sehr sorgfältig geschont werden. Während in der Mädchenschule, wie in der allgemeinen Volksschule, das patriarchalische, familienähnliche Element sehr hervortritt, darf andrerseits, wenigstens an höheren Mädchenschulen und namentlich in Städten, der Kreis der Rechtspflege ja nicht zu weit ausgedehnt werden, und die Schule darf oft, selbst in Fällen, die an Knabenschulen unbedingt eine öffentliche Verhandlung verlangen, ihre Rechtspflege ohne weiteres auf die Familie übertragen. — Für das reifere Jünglingsalter muß umgekehrt, sofern es sich nicht um bloße Fachschulen, sondern um eigentliche Erziehungsschulen handelt, der Kreis der Rechtspflege in der Regel ziemlich weit genom-

*) Es schließt dies wohl nicht aus, daß die Schule Vergehen der Schüler, welche auch von der Polizei gerügt werden könnten, z. B. Handlungen der Roheit gegen dritte Personen, auf geschehene Klagen behandeln und abrügen kann, um ihre Angehörigen nicht ohne Noth frühe schon auf das Polizeiamt citiren und dort als Contravenienten bestrafen zu lassen. Solches Verfahren kann je nach Umständen von der Pflicht der Humanität gegen die Schüler und deren Eltern geboten sein. D. Red.

men werden, namentlich da, wo die Schüler, wie in den oberen Gymnasialclassen so häufig, größtentheils Auswärtige sind, und wo sie entweder in Alumnaten vereinigt oder bei Leuten untergebracht sind, deren Fürsorge man nicht derjenigen einer Familie einigermaßen gleichstellen kann. Hier hat die Schule nicht nur den abwesenden Eltern, sondern auch dem Staate oder der Ortsgemeinde gegenüber die Verpflichtung, ihre Aufsicht, und damit zugleich auch ihre Rechtspflege über das gesammte Verhalten der Schüler, auch außer der Schule, auszudehnen. Die Form wird, dem reiferen Alter und der Natur der vorkommenden Conflicte entsprechend, oft eine ziemlich juristische sein müßen, ohne daß jedoch auf das patriarchalische Princip der Rechtspflege in der Schule jemals thatsächlich verzichtet wird. A. Lange.

Rector, s. d. Art. Lehrer S. 205, Director.

Redeübungen im weiteren Sinne sind alle diejenigen Uebungen, welche unmittelbar darauf ausgehen, Fertigkeit im mündlichen Gebrauch einer Sprache zu entwickeln, also Lesen, Recitiren, Declamiren, Sprechen; im engeren Sinne die nur auf den obern Stufen des Unterrichts vorzunehmenden Uebungen im freien und zusammenhängenden Vortrag eigner Gedanken. Auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts giebt es noch viele streitige Puncte; auch über die Redeübungen gehen die Ansichten auseinander, und es hat sich noch keine stehende Praxis gebildet. Außer Frage ist es, daß auf die Ausbildung der Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache noch nicht die Sorgfalt verwandt wird, die durch die Wichtigkeit der Sache gefordert ist. Wie oft ist darüber schon geklagt worden! Statt vieler Zeugnisse nur eines. Schleiermacher (Erziehungsl. S. 517) sagt: „Die Uebungen, welche man im mündlichen Vortrag gewöhnlich anstellt, die Declamationen, sind nicht genügend, und Recitation und Vortrag eigner Gedanken in freier Rede sind sehr verschieden von einander. Die Einseitigkeit, zwar gut schreiben aber nicht gut sprechen zu können, ist schon unter den Verhältnissen der Gegenwart in Beziehung auf das einmal nun Bestehende etwas sehr verderbliches. Es giebt sehr viele Lagen, in denen nur durch das unmittelbare persönliche Auftreten etwas erreicht werden kann. Wenn die Einsicht dann auch noch so vollkommen ist, aber die Fertigkeit fehlt, sie auszusprechen: so geht alle Wirkung auch der trefflichsten Einsicht verloren. Und auch abgesehen hiervon, schon ohne alle Hinsicht auf die Erreichung eines bestimmten Zweckes, die Sache an und für sich betrachtet: es ist Mangel an Bildung, wenn einer nicht im Stande ist, gleich unmittelbar seine Gedanken über irgend einen Gegenstand gehörig mitzutheilen. In jeder Rücksicht ist wünschenswerth, daß man auf der Stelle seine Gedanken klar und geordnet aussprechen könne. Je mehr bei uns überall die schriftliche Behandlung der öffentlichen Angelegenheiten ein solches Maximum erreicht hat, daß man hoffen darf, es könne nicht höher steigen, sondern es müße eine Aenderung eintreten; je näher wir diesem Wendepunct sind und je mehr auch schon im Umkreise der deutschen Staaten die Verbesserung Eingang gefunden hat: desto deutlicher zeigt schon das Bestehende, die Gegenwart darauf hin, daß mündliche Uebungen in der Muttersprache durchaus in der Schule angestellt werden müßen." Seit der Zeit, wo diese Worte gesprochen wurden, ist die gleiche Klage bis in die neueste Zeit oft genug wiederholt worden, ein Beweis dafür, daß sich die Praxis noch nicht bedeutend geändert hat. In der That, wenn gegenwärtig auch in allen höheren Schulanstalten diese oder jene Uebungen vorgenommen werden, die in die Kategorie der Redeübungen fallen, so spielen doch Zufall und Willkür noch immer eine zu große Rolle, und aus der geringen Zahl der Gebildeten, die gut lesen und sprechen kann, muß man den Schluß ziehen, daß die Schulen nach dieser Richtung hin noch zu wenig leisten.

Da von einzelnen Mitteln zur Entwickelung der Redefertigkeit in der Encyklopädie an verschiedenen Stellen gesprochen ist (vergl. die Art. Lesen, Declamation, Deutscher Unterricht), so wird die Erörterung hier nur fragmentarisch sein können. Wir werden zugleich überall den gegenwärtigen Stand dieses Theils des deutschen Unterrichts be-

rücksichtigen, so weit er uns aus eigner Erfahrung und aus den Schulnachrichten der zum Programmenverbande gehörigen Anstalten bekannt ist.

Der Uebergang des gesprochenen Wortes in die Seele des Hörers wird durch das Ohr vermittelt. Die sinnliche Empfindung steigert oder schwächt die Wirkung des Inhalts der Rede, je nachdem der Redende sich in wohllautenden oder mißlingenden Sprachtönen mittheilt. Das Erste also, wonach der Unterricht zu streben hat, ist eine richtige, reine, wohllautende Aussprache. Wenn auch alle übrigen Lehrstunden zur Erreichung dieses Zieles mitwirken müßen und namentlich das laute Lesen und Recitiren griechischer und lateinischer Sprachstücke das Gefühl für Wohllaut der Sprachtöne zu stärken geeignet ist, so hat doch besonders der Lehrer des Deutschen bei den Uebungen im Sprechen, Lesen, Declamiren Veranlassung und Gelegenheit, nach dieser Seite hin abwehrend und fördernd zu wirken. Es giebt eine über allen mundartlichen Unterschieden stehende Aussprache, die in den Hauptpuncten von allen Gebildeten anerkannt wird. Diese muß dem Schüler angeeignet werden und die erziehende Einwirkung kann hier nicht früh genug beginnen. Wir finden daher auch Uebungen im richtigen, dialektfreien Sprechen in einzelnen Programmen speciell aufgeführt. Es muß freilich hier vor Uebertreibungen gewarnt werden. Die Grenzen zwischen dem Dialekt und dem Gebiete, innerhalb dessen die Spielarten jedes Lautes der gebildeten Aussprache sich bewegen, sind in vielen Fällen schwer zu bestimmen, und dem Wohlklange zu folgen geht darum nicht an, weil es keine allgemeinen Sätze über den Wohllaut giebt. Große Vorsicht ist z. B. bei der Behandlung des „g" nöthig. In manchen norddeutschen Schulen ist es Mode, auf die anschlagende Aussprache des „g", wie sie bei den Oberdeutschen gefunden wird, unter allen Umständen zu halten; wenn man ein Kind, das eine solche Schule besucht, nach längerer Trennung wieder sprechen hört, so ist man erstaunt über die Menge gezwungener Laute, die es hervorbringt. Offenbar ist es aber ebenso unrichtig, das „g" durchgängig anschlagend, als durchgängig weichhauchend zu sprechen. Vergl. d. treffliche Buch von Roderich Benedix, der mündliche Vortrag, I Th. S. 37. — Das „r" wird von den meisten Menschen als Zungenbuchstab gesprochen, doch giebt es auch viele, bei denen es Kehlkopflaut ist. Das gutturale „r" nimmt sehr leicht einen unangenehmen, schnarrenden Klang an, wenn das Gaumensegel in zu starkes Vibriren geräth. Für den Gesang ist es nicht zu brauchen, und Gesanglehrer haben daher nichts eiliger zu thun, als ihren Schülern diese Aussprache abzugewöhnen. Auch bei jedem Redevortrage, der nach Höherem als nach bloßer Verständlichkeit strebt, ist das linguale „r" von weit größerer Wirkung. Trotzdem aber würde es nicht rathsam sein, von jedem Schüler diese Aussprache zu verlangen; es ist nicht so leicht, wie Benedix behauptet, sich dieselbe anzueignen. Die Sprachorgane sind nicht immer so bildsam, daß es gelingt, dem neuen Laut den Schein des Ungezwungenen und Natürlichen zu geben. — Nach unserer Ansicht wird sich die Einwirkung des Lehrers hauptsächlich auf die Abstellung allgemein anerkannter Mängel der Aussprache zu beschränken haben und sich begnügen müßen, Reinheit der Vocale und Befreiung der Consonanten von störenden Nebenlauten zu erzielen. Wir erinnern nur an den ost- und westpreußischen Dialekt, in welchem das „a" dem „o", das „e" dem „a" sich nähert, in welchem Mensch wie Mansch, Danzig wie Donzig klingt, an die westpreußische Aussprache des „k", das wie „kj" lautet. Ein zusammenhängender Unterricht über die Aussprache ist natürlich nicht erforderlich; die gelegentlichen Bemerkungen des Lehrers schließen sich am besten an die Lese- und Declamirübungen an. Die mundartliche oder individuelle Besonderheit in der Aussprache der Schüler wird mit großer Zartheit zu behandeln sein; man hüte sich vor karrikirter Nachahmung. Aussprache, Betonung, Melodie des Dialekts sind in der Seele des Knaben mit der innigen Empfindung des Heimatlichen so verwachsen, daß jeder Spott ihm als Frevel an seinem Heiligsten erscheint. (Vrgl. d. Art. Mundart. D. Red.)

Die Uebungen nun, welche angestellt werden können, um zum freien und gewandten Gebrauch der Sprache zu gelangen, theilen wir mit Waitz (Allgem. Päd. S. 262) in drei Classen. Es werden dem Schüler entweder Stoff und Form vollständig gegeben, so daß ihm nur die Aufgabe der Darstellung bleibt (Lesen oder Vortragen des Auswendiggelernten), oder er hat für einen gegebenen Stoff nur die Form, in welcher er dargeboten wurde, zu reproduciren (Wiedergeben des Erzählten oder Gelernten), oder es wird ihm der Stoff nur im allgemeinen bestimmt und infolge davon die Form ganz seiner eignen Production überlassen.

I. Was im 3. Bd. der Encykl. S. 397 bis 399 über den Leseunterricht gesagt ist, billigen wir vollständig und schließen uns dem dort ausgesprochenen Wunsche an, es möchte dem Leseunterricht um seiner großen Bedeutung willen, wenn auch nicht mehr Zeit, so doch immer mehr Sorgfalt zugewendet werden, und zwar auf allen Stufen bis zum Austritt aus der Schule. Nur wenige Anstalten erwähnen speciell die Leseübungen auch für die oberen Classen. Ueber die Wichtigkeit derselben braucht nach Herder, R. v. Raumer, Ph. Wackernagel, Hiecke u. a. nichts weiter gesagt zu werden. — Beiläufig noch einige Bemerkungen. In dem Lehrplan für den deutschen Unterricht an der Realschule zu Lippstadt, Progr. 1863 S. 41 wird die Ansicht ausgesprochen, daß auf den drei untern Classen die Anwendung des Chorus besonders bei Gedichten von wesentlichem Nutzen sei. „Denn manche der kleinen Knaben haben einzeln nicht den Muth, mit ordentlicher Betonung zu lesen oder ihre Lunge hinlänglich anzustrengen; beim Zusammenlesen jedoch wird ihre schwere Zunge (!) mit fortgerissen, und sie gewöhnen sich im gleichen Tempo und Klang an das richtige und ausdrucksvolle Lesen." Wir müßen die Richtigkeit dieser Ansicht bestreiten, so wenig wir die Bedeutung des Chorlesens für die Förderung der mechanischen Fertigkeit in Abrede stellen wollen. Dem schüchternen Schüler wird am besten dadurch geholfen, daß man ihn recht oft lesen und sprechen läßt, und der mit schwacher Stimme begabte verliert im Chor ganz gewiß die Lust sich anzustrengen, da er seine Stimme fast gar nicht hört.*) So wenig nun auch um einzelner Schüler willen das Chorlesen erforderlich ist, so muß es doch um aller willen auch für die unteren Classen unserer höheren Anstalten empfohlen werden. Denn es macht das laute Sprechen in der Classe zur Gewohnheit. Die Stimmen der einzelnen tönen mit ganz anderer Kraft und Frische, wenn eben ein Stück gemeinschaftlich gelesen worden ist. Das laute Sprechen ist aber die erste Bedingung für die Verständlichkeit der Rede (vgl. Günther, über d. deutschen Unterr. auf Gymn. S. 323 f.)

Aus der Zahl der gelesenen Stücke werden einzelne memorirt und dann in der Classe vorgetragen. Hiefür ist der Ausdruck: Declamation fast allgemein üblich; mitunter findet man auch: Recitation, Memorirübungen, Uebungen im Vortrag von Gedichten. Die Bezeichnung: Recitation ist die kürzeste und angemessenste; die eigentliche Declamation gehört nicht in die Schule. Man beginnt mit dieser Uebung gleich in der untersten Classe und setzt sie in einzelnen Anstalten bis Prima fort, in andern bis Secunda, in den meisten nur bis Tertia. In den obern Classen geht sie dann neben den freien Vorträgen her, unterstützt auch wohl den Unterricht in der Literaturgeschichte, indem Abschnitte aus Dichtern der gerade behandelten Periode zum Memoriren ausgewählt werden. Das Verfahren ist fast überall das gleiche: das Stück wird erst nach wiederholter Lesung und Besprechung gelernt, so daß das Auswendigkönnen weniger Resultat des Memorirens, als Frucht der anhaltenden Beschäftigung mit Inhalt und Form ist. Hier und da recitiren die Schüler Gedichte nach eigener Wahl. Dies war früher fast allgemeine Sitte. Es scheint uns nicht zu billigen, wenn nicht die Wahl in so fern beschränkt wird, als die Gedichte aus einem vom Lehrer bestimmten Kanon genommen werden müßen. Die Schüler wenden sich sonst zu leicht dem Komischen,

*) Wir unsererseits kennen Belege, die das Gegentheil beweisen und für die oben bestrittene Ansicht sprechen. D. Red.

Possenhaften, Outrirten zu oder lernen Sachen auswendig, die über ihr Verständnis hinausliegen.*) — Was den Umfang und die Art des Lernstoffes anbetrifft, so kommt man immer mehr zu der Ueberzeugung, daß es eine Anzahl von Gedichten giebt, die in jeder höheren Schule gelernt werden müßen, daß dieser gewißermaßen eiserne Bestand in jedem deutschen Lesebuche enthalten sein müße. Daher ist neuerdings hier und da die Einrichtung getroffen worden, daß die zu memorirenden Stücke von der Conferenz bestimmt werden (s. Progr. d. Realsch. zu Lippstadt 1863., d. Gymn. zu Detmold 1863., d. Realsch. zu Wittstock 1864). Die Vortheile dieses Verfahrens sind einleuchtend. Wenn der Grundkanon festgehalten wird (nach Auswahl der einzelnen Lehrer können noch andere Stücke hinzutreten), so erhält der Unterricht in der Metrik, Poetik, Literaturgeschichte ein festeres Fundament; durch Wiederholung des Erlernten auf den höheren Stufen, in einer neuen Umgebung, bei einem andern Lehrer wird nicht nur der Stoff im Gedächtnis lebendig erhalten, sondern auch eine immer tiefere Einsicht in das Wesen des mündlichen Vortrags befördert. Gedichte von Uhland, Schiller, Göthe, die in den untersten Classen gelernt sind, können aber auch in Prima noch wiederholt werden.

Zur Recitation werden fast überall nur Gedichte bestimmt; nur wenige Anstalten erwähnen in ihren Lehrplänen auch das Memoriren prosaischer Stücke. Bei den Verhandlungen der Directoren der Provinz Pommern im J. 1861 erklärte sich der Correferent gegen das Recitiren derselben. „Das Lernen derselben sei schwer; zudem lassen sich dem Schüler die Vorzüge guter Prosa schwer begreiflich machen; sie wirke durch den Gesammteindruck, dieser werde auch durch Lesen erreicht." Das erste Argument ist von keiner Bedeutung, wenn das Memoriren erst nach wiederholter Lesung erfolgt; in Betreff des zweiten ist zu bemerken, daß es sich zunächst nicht um theoretische Einsicht handelt, so wenig wie beim Memoriren von Gedichten um die Erkenntnis der poetischen Schönheit. Wenn das Memoriren von Sprachstücken überhaupt fruchtbringend ist (was zu beweisen nicht unsere Sache), so können wir auch die Ausschließung prosaischer Stücke nicht billigen. So scheinen uns z. B. die kleinen Erzählungen von Hebel sehr geeignet, den Sprachschatz des Anfängers zu bereichern und ihn zum lebendigen Vortrag anzuleiten. Einen beachtenswerthen Vorschlag macht K. Matthiä. „Die deutsche Sprache und die deutschen Schulen" S. 34. Er wünscht nämlich, daß allen grammatischen Uebungen in den drei untern Classen dasselbe Lesestück zu Grunde gelegt, und daß es memorirt werde. Der Lehrer könne dann den memorirten Stoff in allen, auch in den lateinischen Stunden in jedem Augenblick benutzen; er könne ihn ferner zum Ausgangspunct für allerlei schriftliche Uebungen nehmen und endlich die Regeln des Vortrags daran einüben. Für Quinta und Quarta wird zu diesem Zweck die Bürgersche Parabel „der Mensch und der Kranich", für Sexta eine Aesopische Fabel empfohlen.**)

*) Bei etwas älteren Schülern könnte wenigstens manchmal die Wahl frei gegeben werden, unter der selbstverständlichen Bedingung, daß sie dem Lehrer rechtzeitig Anzeige davon machen. Sie müßen sich in diesem Falle mehr selbständig in den classischen Dichtern und Schriftstellern umsehen und haben die Freude, ihrem eigenen Geschmack genugthun zu können. D. Red.

**) In der Form, wie der Vorschlag oben gefaßt ist, erscheint er uns als kaum ausführbar: Ein Lesestück würde unmöglich ausreichen, um für die verschiedenen grammatischen Uebungen, bei welchen man auf Musterstücke verweisen möchte, Normen darzubieten, und durch die gar zu häufige Wiederholung müßte es das Interesse der Schüler abstumpfen. Der weiter oben empfohlene Grundstock von Memorirstücken wird das wirkliche Bedürfnis, welches dem Vorschlag Matthiäs zu Grunde liegt, zu befriedigen geeignet sein. Ein kleiner, aber doch nicht zu verachtender Beitrag zur innern Einigung der deutschen Nation wird auch dadurch gegeben, wenn alle Schulen hiefür und dann für die zu erlernenden Kirchenlieder, kirchliche und weltliche Melodien und Aehnliches einen und denselben Kanon, neben welchem die berechtigte Mannigfaltigkeit doch noch Raum hätte, sich gefallen ließen (vergl. d. Art. Liederbuch). In Frankreich giebt es eine Menge classischer Stücke, die jeder Gebildete auswendig gelernt hat. D. Red.

Die Frage nach den Grenzen, innerhalb deren der Leservortrag wie die Recitation auf der Schule sich zu halten hat, ist sehr verschieden beantwortet worden; namentlich gehen die Ansichten über die Gesticulation aus einander. Was den Vortrag im engeren Sinne d. h. die Darstellung durch die Sprache betrifft, so läßt sich schwer eine Linie ziehen, über die man nicht hinausgehen darf. Es läßt sich nur die negative Bestimmung geben, daß man das Nothwendige nicht um des Wünschenswerthen willen vernachlässige, daß man nicht künstlerischen Vortrag wolle, ehe der logische erzielt ist, daß man vom Schüler nicht Gefühlsausdruck verlange, ehe er den vollkommensten Gedankenausdruck gewonnen hat. Die Schule hat gebildete Menschen zu erziehen, nicht Künstler. Die Recitation unterscheidet sich im wesentlichen nicht vom Vorlesen. Nur kommt, während beim Vorlesen fast ausschließlich der mitgetheilte Gegenstand auf den Sprecher wirkt, bei der Recitation, wie bei der Rede, noch die Gegenwart der Hörer als wirkendes Moment in Betracht. Des Lesers Augen sind durch das Buch gefesselt, der ganze Körper wird in seiner Stellung und Haltung durch diesen festen Punct bedingt; es bedarf keiner weiteren Unterweisung hierfür. Anders bei der Recitation, die nicht vom Platze aus, sondern vor der Classe, wenn möglich von einem erhöhten Puncte aus erfolgen muß, so daß der ganze Körper oder doch der größere Theil desselben sichtbar ist. Viele Schüler werden nicht recht wissen, was sie mit ihren Gliedmaßen anfangen sollen, sie werden ihre Unbehaglichkeit durch häufigen Wechsel der Stellung, durch unruhige Bewegungen kund geben, die Hände bald auf den Rücken legen, bald in die Tasche stecken. Hier wird der Lehrer viel zu beobachten und zu bessern haben. Vor allem hat er darauf zu sehen, daß der Recitirende von vorn herein eine ungezwungene, aber feste Stellung einnimmt, die ihm gestattet, längere Zeit ohne Unbequemlichkeit auszuharren, bei kürzeren Recitationen bis zu Ende. Ferner muß der Schüler den Zuhörern in die Augen sehen; er darf nicht vor sich niederblicken, die Augen nicht an den Wänden oder zum Fenster hinausschweifen lassen. Er darf auch nicht gleich in dem Augenblicke, wo er sich hingestellt hat, zu sprechen beginnen: eine sehr gewöhnliche Unart. Bewegungen des Körpers, die den Vortrag demonstrirend begleiten, sind unstatthaft. In der Versammlung der Directoren der Provinz Pommern im J. 1861 wurde in Betreff der Gesticulation kein Beschluß gefaßt, und auch sonst haben sich Stimmen für die Einführung derselben in unsere Schulen erhoben, z. B. Dr. W. Fricke, Declamatorik, Theor. Theil, S. 34. Natur und Leben sollen dabei als Vorbild dienen. Da nun aber „diese äußere Begleitung oder vielmehr Bezeichnung der innern Empfindungen nur bei den lebhaft empfindenden Personen, welche Selbstgedachtes und Selbstgemachtes reden, natürlich ist", so weist Günther (a. a. O. S. 247) „die Schüler, damit sie lernen, was zum äußern Vortrage gehöre, auf Leute niedern Standes, geringerer gesellschaftlicher Cultur, auf Bauern und Obstweiber hin und spricht damit aus, daß der Schüler das, was die Sitte bei ihm abgestumpft habe, durch Fleiß und Nachahmung wieder hervorzuholen, aber in veredelter Weise anzunehmen habe." Nach unserer Ansicht können wir den Schülern nichts besseres wünschen, als daß sie, was an Kenntnis der Gesticulation durch jene Lehrmeister ihnen zugekommen ist, recht bald vergessen möchten. Lebhaftes Mienen- und Geberdenspiel ist aber überhaupt keine Eigenthümlichkeit des deutschen Volkes und das Leben kann daher auch nicht als Vorbild dienen. Der Recitirende braucht nicht durchaus auf alle Bewegungen des Körpers zu verzichten; das thut ja nicht einmal der Lesende. Es giebt eine den Vortrag begleitende Sprache der Hand, des Auges, der Mienen, die wir dem Schüler nicht verwehren wollen. Der trotzige Blick, die gerunzelte Stirn, das feine Lächeln, die geballte Hand sind Geberden der Art; aber sie finden sich beim Schüler selbst, sobald er mit Ausdruck zu sprechen im Stande ist und sein Inneres von dem Gegenstande erregt wird. Alles, was über diese durch die innere Erregung des Sprechenden erzwungene Gesticulation hinausgeht, ist vom Uebel. Der epische Vortrag, der auf unsern Schulen vorzugsweise geübt wird, fordert keine Selbstent-

äußerung. „Die leidenschaftliche Hingebung, die Verwandlung der Persönlichkeit in das Vorzutragende ist hier durchaus unzulässig. Der Recitirende bleibt immer, sowohl für sich als für den Hörer von seinem Stoffe getrennt." (Rötscher, die Kunst d. dram. Darstell. 2. Aufl. S. 216). Der lyrische Vortrag bedarf der Geberdensprache ebenfalls nicht, so wenig wie das gesungene Lied, bei welchem letzteren, so viel wir wissen, doch noch niemand die Gesticulation verlangt hat. Dasselbe gilt für den Schulvortrag dramatischer Werke. Bei den öffentlichen Feierlichkeiten läßt man an vielen Anstalten Schüler der obern Classen Scenen aus Schillers, Göthes, Uhlands u. a. Dramen recitiren. So wenig wie man nach unsrer Erfahrung hierbei den Vortrag zur theatralischen Declamation werden läßt, so wenig wird auch, und mit Recht, eine eigentliche Gesticulation geübt. Es fehlt zwar nicht an Bewegungen des Körpers, aber sie sind von der oben angedeuteten Art. Es soll durch sie nur verhindert werden, daß der Inhalt der gesprochenen Worte mit der Haltung des Sprechenden in einen auffälligen Widerspruch gerathe. Wenn ein Schüler die Worte Tassos zu sagen hat: „Zieh', wenn ich nicht, wie ich dich hasse, dich auch noch verachten soll," so darf er sie nicht in völliger Regungslosigkeit sprechen. Aber das ist auch nicht zu fürchten; die eigne Erregung wird ihm die angemessene Miene und Bewegung abzwingen. — Die eigentliche Declamation, der mimische Vortrag gehört auf die Bühne und wird hoffentlich niemals Eingang in unsere Schulen finden. „Der Declamator darf hauchen und blasen, stöhnen und seufzen, ächzen und winseln, lachen und kichern, sich räuspern und husten — mit den Händen und Armen hauen und stoßen, sägen und stechen, mit den Füßen treten und stampfen — alle Empfindungen der dargestellten Personen durch Mienen begleiten, u. s. w." (Diesterweg, Beiträge zur Begründung der höhern Leselehre S. 181.) Ein hübscher Gedanke, wenn man sich vorstellt, wie eine Classe, den Lehrer an der Spitze, diese gymnastischen Uebungen durchmacht! — Einen Schritt über die von uns gezogene Grenze, und man hat theatralische Declamation, dramatische Aufführungen. Letztere kommen immer noch hier und da vor, meistens bei besondern Gelegenheiten, wie Stiftungsfesten und drgl., bisweilen auch als regelmäßige Uebung unter der Firma: Mittel zur ästhetischen Bildung. Der Gewinn, den Schüler aus der Darstellung von Stücken ziehen, wie: Der Diener zweier Herrn, Wer zuletzt lacht, u. s. w., Wie denken Sie über Rußland? scheint uns nicht in dem richtigen Verhältnis zu der aufgewandten Zeit zu stehen. Recruten für die Sommertheater werden wir aber doch nicht bilden wollen.

II. und III. Daß die Lese- und Recitationsübungen nicht ausreichen zur Entwicklung einer genügenden Redefertigkeit, wird gegenwärtig allgemein anerkannt. Schon in der Verfügung des k. Posenschen Provincial-Schulcollegiums vom 11. Jan. 1829 wird bemerkt, daß „im günstigsten Falle durch Declamationsübungen höchstens eine gewiße Fertigkeit hervorgebracht werde, fremde, nicht aber, was im Leben so oft nöthig sei, eigne Gedanken frei und angemessen vorzutragen. Daher müßten die Schüler mehr zu freien Vorträgen veranlaßt werden." Eine angemessene Mittheilung eigner Gedanken wird man aber auch von dem besten Schüler nicht verlangen können, wenn er nicht durch mannigfache und zahlreiche Uebungen dazu vorbereitet worden ist. Die unmittelbare Production nennt Schleiermacher (Erz. S. 470) mit Recht schon darum weit wichtiger als die successive schriftliche, weil sie ja die allgemeiner im Leben vorkommende ist. Die erste Vorbildung dazu liegt in der dialogischen Form des Unterrichts. Die anfänglich in kürzeren Sätzen erfolgenden Antworten des Schülers erweitern sich allmählich, sowohl in den anderweitigen als namentlich in den deutschen Stunden, zur Wiedergabe größerer Gedankengruppen erzählender, beschreibender, entwickelnder Art. Je mehr solche Uebungen angestellt werden, desto schneller erfolgt die Mobilmachung des in dem Schüler schon ruhenden und des ihm fortwährend zugeführten Sprachmaterials. Zweckmäßig wird das augenblickliche Reden namentlich auch beim Besprechen der zur schriftlichen Bearbeitung gestellten Aufgaben geübt werden. Für das Gebiet

des deutschen Unterrichts enthält die Güntherſche Schrift S. 252 — 274 die beachtenswerthesten Winke und einen ausführlichen Lehrgang. Auch in dem Buch Matthiäs finden sich brauchbare Bemerkungen. Die Uebungen beginnen mit dem Erzählen; gleich in der untersten Classe muß der Knabe gewöhnt werden, Gelesenes oder Gehörtes und Geschautes frei wiederzugeben. Das Letzte betont namentlich Rochholz, deutsche Arbeitsentwürfe, 2. Th. S. 3 f., der aber darin zu weit geht, daß er das Gelernte und Gelesene nicht zum Redestoff gebraucht haben will. „Das bloße Gedächtniswerk verhilft ohnedies niemals zur Erzählungs- und Vortragsfertigkeit in den uns selbst betheiligenden Ereignissen, Stimmungen und Gedanken.“ Eine Behauptung, die nicht widerlegt zu werden braucht. Zweckmäßig ist auch die von Matthiä u. a. vorgeschlagene Uebung, daß den Knaben eine Anzahl von Wörtern gegeben werde, aus denen sie dann eine Erzählung bilden müßen. Allmählich steigern sich die Anforderungen. Der Schüler muß umfangreichere Geschichten bewältigen lernen, dann geht er zu geschichtlichen, geographischen, naturhistorischen Darstellungen über. Immer ist darauf zu sehen, daß der Vortrag ein wirklich freier, d. i. der Form nach im Augenblick entstehender sei. Auf den obern Stufen, wo die Gegenstände der Lectüre umfassender werden, erweitern sich die mündlichen Inhaltsangaben unmerklich und ohne Sprung zu zusammenhängenden Vorträgen. In der Secunda z. B. wird dem Schüler die Aufgabe gestellt werden können, ein Abenteuer des Nibelungenliedes in lebendiger Rede zu erzählen, die Fabel eines sorgfältig gelesenen Dramas ganz oder nach Acten zu entwickeln. Ein Concept sollte hierbei nicht gestattet werden. „Freiheit vom Buchstaben ist die erste Bedingung für den, der sprechen will; und eine Art von Knechtschaft ist es, wenn man auch nur eine kürzere Gedankenreihe nicht anders für sich selbst oder für andere produciren kann, als so, daß man die Gedanken vor sich geschrieben sieht. Es wird hierdurch, abgesehen von andern, sich von selbst ergebenden Nachtheilen, der eine Sinn des Auges zu sehr bevorzugt vor dem andern Sinn, dem Ohr.“ Schleiermacher, Erz. S. 522. Nur gegen die Erleichterung dürfte wohl nichts einzuwenden sein, daß der Schüler die Hauptereignisse, die Hauptgedanken sich in aller Kürze notirt und nach diesem Entwurf zu Hause übt. Während des Vortrags in der Classe aber dürfen auch diese Notizen nicht benutzt werden. Die Uebungen im Wiedergeben geistig erfaßter Stoffe müßen bis in die oberste Classe fortgesetzt werden. Daneben müßen die Schüler aber schon von Tertia ab dem Aussprechen eigner Gedanken entgegengeführt werden. Man beginnt damit, den Erzählstoff nach einem bestimmten Gesichtspuncte wiedergeben zu lassen, etwa zum Nachweise irgend eines Gedankens, den man als Thema hinstellt, oder zur Charakteristik einer der handelnden Personen. Mit diesen freien Redeübungen können meditirte Vorträge abwechseln, Betrachtungen, Abhandlungen, überhaupt solche Darstellungen, die mehr ein Product des Verstandes, als der Anschauung und Erinnerung sind, bedürfen immer der häuslichen Vorbereitung. Dieselbe besteht in einer sorgfältigen Disposition, die der Beurtheilung des Lehrers unterliegt. „Aus der freien Rede des Schülers, wenn ihr nicht eine sorgfältige, streng controlirte Vorbereitung vorausgeht und der Gegenstand der Aufgabe nicht so vollständig erläutert und allseitig verstanden ist, daß ihn der Schüler beherrscht, wird sonst zu leicht eine Rede ohne Inhalt, die sich immer nur um den Gegenstand herumbewegt, ohne ihn selbst zu treffen, da es auf der einen Seite noch ebenso an bestimmt ausgeprägten eigenen wie auf der andern an reifer Durcharbeitung fremder Gedanken fehlt. Uebungen in freier Rede führen daher, wenn sie auf ein weiteres Ziel als geordnete Wiederholung gerichtet sind, leicht zu einer gefährlichen Zungenfertigkeit, die sich mit Eitelkeit in ausgetretenen Gedankenkreisen und Formen, vagen Allgemeinheiten und rednerischen Phrasen herumtreibt, ohne es zu tieferem Verständnis und geschmackvoller Behandlung der Sprache, geschweige denn zu einer Herrschaft über die eigenen Gedanken zu bringen, in welcher gerade für das freie Reden die hauptsächlichste Schwierigkeit liegt.“ (Waitz. S. 273.) Uebungen, wie die von uns angedeuteten werden verhältnismäßig auf wenigen Anstalten

vorgenommen; man begnügt sich noch zu häufig mit memorirten Vorträgen, zu denen denn auch die corrigirten Aufsätze benutzt werden. Wir wollen die memorirten Vorträge keineswegs verbannt sehen; sie behalten ihren Werth für die Gelegenheiten, wo die Schule mit ihren Leistungen in die Oeffentlichkeit tritt, für die Schulfeierlichkeiten. Warum sollte die schriftliche Composition nicht auch zum Prüfungsgegenstande gemacht werden, und wie kann dies anders geschehen, als indem man einzelne Schüler ihre Ausarbeitungen vortragen läßt? Man könnte freilich sagen, die Aufsätze brauchten ja dann nur vorgelesen zu werden. Dagegen ist nichts zu sagen; warum soll nicht auch einmal eine Arbeit gelesen werden? Geschieht dies doch bei den meisten der allgemein üblichen Vorträge, durch die man die Wissenschaft zu popularisiren sucht. Aber das Memoriren wird dadurch nicht ausgeschlossen. Wenn es schwer ist, prosaische Stücke zu lernen, gut, so zeige man, wie die Schule diese Schwierigkeit überwindet. Dann aber gehört für einen Schüler schon ein hoher Grad von geistiger Zusammenfassung und Selbstbeherrschung dazu, wenn er einen selbst fleißig memorirten Aufsatz vor einer größeren Versammlung ohne Stocken und mit Ausdruck vortragen soll. So sind diese memorirten Vorträge „ein Mittel für den Jüngling, die natürliche Scheu zu überwinden, von der er ergriffen zu werden pflegt, wenn er vor einer größeren Versammlung zusammenhängend reden soll.“ (Mützell.) — Meistens dienen die (freien und memorirten) Vorträge zur Ergänzung und Vertiefung des auch in den andern Unterrichtszweigen mitgetheilten Lehrstoffs. Hier dienen Herrmanns „Bilder zur Geschichte des deutschen Volkes“ als Ausgangspunct, dort wird die Geschichte der neueren deutschen Literatur in biographischen unter die Schüler vertheilten Vorträgen behandelt, dort speciell die Dichter der Befreiungskriege auf gleiche Weise zur allgemeinen Kenntnis gebracht, wobei dann einzelne Stellen oder ganze Gedichte mitgetheilt werden. Häufig beziehen sich die Vorträge während eines ganzen Semesters auf einzelne Dichter oder Werke, z. B. auf Parcival oder auf die mittelhochdeutschen Volksepen, auf Lessing u. s. w. Concentration in irgend einer Art herzustellen ist gerathener, als die Vorträge zu bloßen Lectüreberichten zu machen oder den Schülern die Wahl vollständig frei zu stellen. In diesen Fällen nämlich ist der Stoff den Hörern mehr oder weniger unbekannt, bei der Kürze der für jeden Vortrag zu gewährenden Zeit ist es aber dem Vortragenden nicht möglich, so weit ins Einzelne zu gehen, daß das Neue auch anziehend wird, und so bleibt die Betheiligung der übrigen Schüler eine sehr äußerliche. Anders wenn die Vorträge sich um ein Centrum, welches allen Schülern durch die Classenlectüre oder durch die Betheiligung an der Lösung der gemeinschaftlichen Aufgabe bekannt ist, gruppiren. Dann werden die Hörer weit lebendiger interessirt sein, zumal wenn man sie auch an der Beurtheilung theilnehmen läßt. Man macht sie zu diesem Zwecke mit den Gesichtspuncten bekannt, von denen die Beurtheilung auszugehen hat, heißt sie nicht bloß auf die Mängel, sondern auch auf die löblichen Eigenschaften des Vortrags achten; eine Anerkennung durch seine Mitschüler thut jedem wohl. Daß die Hörer sich Notizen machen, ist nicht anzuordnen, wenn auch nicht geradezu zu hindern; jede entbehrliche Schreiberei muß vermieden werden. Einem Schüler wird dann die Aufgabe gestellt, in zusammenhängender Rede seine Ansicht über den eben gehörten Vortrag auszusprechen, wobei in der Regel die Reihenfolge der aufgestellten Gesichtspuncte zu beachten ist. Demnächst erfolgen Zusätze durch andre sich meldende Schüler und endlich, nachdem der Vortragende seine Gegenbemerkungen gemacht hat, ein zusammenfassendes Urtheil des Lehrers. Die Erörterung, die sich an die Vorträge knüpft, führt zur Disputation. Wir wünschten dieser Uebung ein größeres Feld, als ihr bisher eingeräumt ist, nicht bloß weil dadurch die Gewandtheit im Reden erheblich gefördert, sondern auch weil trägen Geistern ein Stachel eingesetzt wird. Als zweckmäßige Vorübung können Gespräche nach Erzählungen oder erzählenden Gedichten und die sog. Kampfgespräche benutzt werden. S. Götzinger, Stilschule I S. 117 f.; S. 58. — Ueber die Vorträge und die daran sich schließende Discussion kann man, wie es an einigen Anstalten geschieht, einen oder zwei Schüler Pro=

tokolle führen lassen, die einer genauen Beurtheilung nach Inhalt und Form unterliegen.

Zum Schluß noch einige Bemerkungen über Zeit und Gelegenheit für die Redeübungen. Bei der geringen Zahl von Stunden, die dem deutschen Unterricht zustehen, und bei der Menge der Aufgaben, die er zu lösen hat, ist es schwer, für die Uebungen in der mündlichen Rede ausreichende Zeit zu gewinnen. Wo man wöchentlich über 3 Stunden zu verfügen hat, wird in der Regel 1 Stunde zu Leseübungen, Recitationen, Vorträgen verwandt. Bei 2 Stunden wöchentlich ist eine solche Abzweigung nicht thunlich, weil die übrigen Aufgaben des deutschen Unterrichts in 1 Stunde nicht bewältigt werden können. In diesem Falle empfiehlt es sich immer, die dritte oder vierte Stunde dazu zu benutzen. Auch läßt sich wohl an der für die Besprechung der schriftlichen Arbeiten durchgängig noch gebrauchten Zeit etwas ersparen. Sorgfältige schriftliche Correctur, mündliche Besprechung der wichtigsten grammatischen und stilistischen Fehler, die der Lehrer sich zu dem Zwecke notirt haben muß, der einen oder anderen Arbeit mit Rücksicht auf die Anordnung des Materials, mitunter Vorlesen eines gelungenen Aufsatzes — das ist zweckmäßiger als die Kritik jedes einzelnen, die bei der Kürze der Zeit doch nur oberflächlich sein kann. Etwa der vierte Theil der Stunden wird den Aufsätzen gegönnt sein. Einige Anstalten haben, um Zeit zu gewinnen, besondere Einrichtungen getroffen. Entweder werden die Redeübungen in einer Extrastunde vorgenommen oder man gestattet Primanern und Secundanern, zu Studien- oder Redevereinen zusammenzutreten und sich an einem Abend der Woche zu versammeln. So erfahren wir von einem Redeverein der Oberprimaner, der wöchentlich eine 2—3stündige Versammlung unter einem selbstgewählten Präses hält, wobei Interpretationen aus Classikern, Declamationen, Redeübungen u. s. w. einer gegenseitigen Kritik unterzogen werden, Disputationen über Thesen oder Abhandlungen stattfinden. Ein Denkbuch nimmt Aufzeichnungen über die vorgenommenen Arbeiten sowie die Antrittsreden der Präsidenten auf; vierteljährlich wird es vom Director controlirt. — Gegen derartige Versammlungen, wenn sie im Schullocal oder in Gegenwart eines Lehrers stattfinden, ist wohl nichts einzuwenden, doch wird die Einrichtung immer von zufälligen Verhältnissen abhängig sein. An andern Anstalten ist es Sitte, daß nach bestimmten Fristen, etwa allmonatlich, von den Schülern der obern Classen in Gegenwart sämmtlicher Lehrer und Schüler Vorträge verschiedener Art gehalten werden, theils Reden und Abhandlungen, theils Uebersetzungen aus lateinischen und griechischen Schriftstellern, theils Mittheilungen einzelner Abschnitte aus den philosophischen, historischen, naturgeschichtlichen Lectionen, theils endlich Recitationen prosaischer und poetischer Abschnitte aus deutschen, lateinischen und griechischen Classikern. S. z. B. Wittenberg. Progr. 1844, S. 34. Eine sehr empfehlenswerthe Einrichtung, die auch für den übrigen Unterricht fruchtbringend ist. So kam z. B. in Wittenberg (Progr. 1853) der eben beendete König Oedipus in der Art zum Vortrage, daß das Stück nach Rollen unter 20 Primaner, unter denen 12 die einzelnen Chorgesänge übernahmen, vertheilt war und dieselben, den griechischen Text in der Hand, sofort übersetzen mußten. — Endlich werden überall bei Gelegenheit der öffentlichen Prüfungen, der Entlassung der Abiturienten, an Geburtstagen der Regenten, historischen Gedenktagen, Geburts- und Todestagen berühmter Dichter und Herrscher u. s. w. Recitationen und Vorträge gehalten. Die Einladungsprogramme sind oft sehr bunt, und es werden oft Proben von Fertigkeiten abgelegt, die ihre Entwicklung nicht der Schule verdanken. Klavier-, Flöten- und Citherspiel z. B. gehören nicht zu einer Schulfeierlichkeit. Man benutze die Zeit lieber zu Vorträgen. In einigen Schulnachrichten werden endlich auch sogenannte „musikalisch-declamatorische oder musikalisch-dramatische Abendunterhaltungen" erwähnt, bei denen dramatische Scenen oder ganze Stücke vor einem eingeladenen Publicum zur Aufführung kommen. Diese Einrichtung ist durch locale Verhältnisse bedingt und kann nicht berücksichtigt werden, wo es sich um allgemeine Normen handelt.

Marg.

Reform der Gymnasien. Die Frage wegen Reform der Gymnasien ist erst in neuerer Zeit zu einer brennenden geworden, ihre Anfänge aber liegen um mehr als ein Jahrhundert weit zurück. Im 16. Jahrhunderte, zu der Zeit, wo das durch den Eifer der Reformatoren ins Leben gerufene und neu erblühte gelehrte Schulwesen sich in voller Uebereinstimmung mit der Bildung der Zeit befand, blieb dasselbe auch nicht immer unverändert auf demselben Standpuncte stehen; allein die Veränderungen und Verbesserungen waren Sache einzelner Persönlichkeiten und vollzogen sich ohne Streitigkeiten und Kämpfe. Ausgezeichnete Männer, wie Sturm, Trotzendorf und Neander, damals noch nicht durch hundert Verordnungen und Regulative in ihrer Thätigkeit und Wirksamkeit eingeengt, richteten ihre Schulen nach ihren eigenthümlichen Ansichten und Ideen ein, erwarben sich durch die Genialität, mit der sie ihre Anstalten leiteten, weitverbreiteten Ruhm und Ansehen, und schufen so Vorbilder für das Schulwesen ganzer Länder und für die Einrichtung vieler anderer Gymnasien, so daß namentlich Sturm mit Recht ein zweiter praeceptor Germaniae genannt werden konnte. Der Einfluß einzelner Persönlichkeiten im Schulwesen war damals von einer Art, wie er heut zu Tage ganz unmöglich ist. Sturm zog nicht nur Hunderte, sondern Tausende von Schülern an sich, und eben durch diese verbreiteten sich seine Schuleinrichtungen über ganz Deutschland, wo sie sich zum Theil durch Jahrhunderte hindurch, mehr oder weniger modificirt, erhielten. In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, in welcher die Leiden des dreißigjährigen Krieges über Deutschland hereinbrachen, war an große Verbesserungen und Umgestaltungen im gelehrten Schulwesen nicht zu denken; die Schulen mußten zufrieden sein, wenn sie ihr kümmerliches Dasein erhielten. Doch gerade zur Zeit des genannten Krieges entfalteten die beiden Neuerer Ratich und Comenius ihre Wirksamkeit. Die von ihnen empfohlenen Neuerungen betrafen jedoch nicht sowohl die Organisation der Gymnasien, als die Methode, namentlich die Methode des Sprachunterrichts, der, wie insbesondere Comenius in genialer Weise bezweckte, mit dem Erlernen der Sachen verbunden werden sollte. Der Erfolg Ratichs, welcher mit großem Selbstbewußtsein mehr versprach, als er halten konnte, war ein verhältnismäßig geringer, während Comenius, unzweifelhaft ein großer Pädagog, sehr bedeutende Resultate erzielte. Wollten sie auch eigentlich nur die einzig wahre Methode, wie die Jugend in den Sprachen unterrichtet werden müße, lehren, und gieng ihre Absicht nicht dahin, die ganze Organisation der Gymnasien zu ändern, so stellten sie doch auch auf diesem Gebiete manches auf, was, wenn auch augenblicklich ohne sichtbaren Erfolg, doch als eine Aussaat für die Zukunft betrachtet werden konnte und spätere Kämpfe vorbereitete. Hatte bis dahin das Latein die höheren Schulen vollständig beherrscht, und war dies die eigentliche Muttersprache der in denselben unterrichteten Jugend gewesen, so bekämpften sie die unbedingte Herrschaft des Latinismus und hoben das Deutsche als die wahre Muttersprache hervor. Mit ihr sollte der Unterricht beginnen; deutsch, nicht mehr lateinisch sollten Grammatiken der lateinischen Sprache geschrieben werden. Diese Ansichten gewannen allmählich, ohne jedoch irgend allgemein zu werden, immer mehr Boden, und der deutschen Sprache wurde schon in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts beim Unterrichte größere Beachtung geschenkt. Von Wichtigkeit wurde in dieser Beziehung die Stiftung der Universität Halle zu Ende dieses Jahrhunderts, an welcher Chr. Thomasius zuerst deutsche Vorlesungen hielt. Gleichzeitig erhob auch der Realismus, der durch die Lehren Franz Bacos, sowie durch die Neuerungen von Ratich und Comenius vorbereitet worden war, mächtig sein Haupt und wieder muß Halle als der Ort genannt werden, wo er zuerst zu einer übermächtigen Geltung gelangte. Der Hallische Pietismus Franckes verband sich mit dem Realismus. Francke nahm in den Lectionsplan seiner Schulen eine Menge Realien auf und überhäufte denselben damit in einer Weise, die uns jetzt geradezu unbegreiflich erscheint. Bei dem außerordentlichen Ansehen, welches dieser wahrhaft fromme, gottbegeisterte und verehrungswürdige Mann allgemein und überall

genoß, und bei dem weitverbreiteten Einflusse, den er durch die große Zahl seiner Schüler auf die Einrichtungen anderer Schulen hatte, ist es erklärlich, daß auch die Lehrpläne anderer gelehrter Schulen vorübergehend mit Massen von Realien sich füllten, und infolge davon die Zahl der Stunden sehr vermehrt wurde. Wir werden nicht irren, wenn wir hier die Anfänge der Kämpfe zwischen Humanismus und Realismus suchen, wenn wir behaupten, daß hier die Saat gestreut wurde, welche aufgehen und zur Blüte gelangen mußte, um später die Frage wegen der Reform der Gymnasien zu einer brennenden zu machen. Francke selbst war jedoch weit davon entfernt, feindlich gegen die Gymnasien aufzutreten. Er fand die Studenten in hohem Grade unwissend und wollte durch das Heranziehen von Realien den Unterricht beleben und für das Leben nützlicher machen. Erst in der Mitte des 18. Jahrhunderts fieng man an, eigene Realschulen zu gründen, ohne jedoch auch damit den Gymnasien feindlich entgegentreten zu wollen. Man wollte im allgemeinen den Unterricht der Jugend, den man als mangelhaft erkannte, verbessern und glaubte diesen Zweck dadurch am besten zu erreichen, daß man den Grundsatz aufstellte und zu befolgen suchte: non scholae, sed vitae discendum. Nur faßte man diesen an sich vollkommen richtigen und guten Grundsatz anfangs sehr verkehrt und einseitig auf, indem man meinte, man lerne dann am besten für das Leben, wenn man schon auf der Schule dasjenige treibe, was man im späteren Berufsleben unmittelbar und sofort brauchen und anwenden könne. So erhielt man statt einer Realschule eine Vereinigung von Fachschulen, und da man allen Bedürfnissen gerecht werden wollte, mußte man die Jugend mit Stunden überhäufen und mit unverarbeiteten Kenntnissen überfüllen. Nach solchen Grundsätzen war die Schule von Johann Julius Hecker in Berlin, die erste königlich anerkannte Realschule, eingerichtet, und erst lange nachher wurde durch Spillecke die Ansicht zur Geltung gebracht, daß die Realschule eine allgemeine Bildungsschule sein müße, eine Ansicht, die heut zu Tage endlich als die einzig richtige allgemein anerkannt ist.

Durch die ersten Anfänge des Realschulwesens konnte die Stellung der Gymnasien natürlich noch nicht im mindesten erschüttert werden, vielmehr suchten diese sich mehr und mehr dadurch zu befestigen, daß sie neben den vorherrschenden alten Sprachen, die sie früher fast ausschließlich getrieben hatten, Realien in ihre Lectionspläne aufnahmen und so den Humanismus mit dem Realismus zu vereinigen und zu vermitteln suchten. Eine solche vermittelnde Stellung nahmen insbesondere Gesner, Ernesti und Heyne ein.

Der Philanthropinismus, der gegen Ende des vorigen Jahrhunderts auftauchte und eine Menge begeisterter Anhänger selbst unter bedeutenden Männern fand, war gewiß sehr geneigt, dem Humanismus der Gymnasien ein Ende zu machen, allein der Glanz und Nimbus, mit dem er anfangs sich zu umgeben gewußt hatte, schwand glücklicherweise sehr bald; man durchschaute die Oberflächlichkeit seines ganzen Wesens und die Charlatanerie, durch die er sich zu heben gesucht hatte, und so mußte er den Versuch aufgeben, den Gymnasien mit Erfolg entgegenzutreten. Doch blieb er namentlich in zwei Beziehungen nicht ohne günstigen Einfluß auf diese, indem er erstens die Aufmerksamkeit auch auf die leibliche Erziehung und körperliche Bildung der Jugend hinlenkte, und zweitens eine vernünftigere, pädagogisch richtigere Behandlung derselben vorbereitete. Was man bis dahin vergeblich mit Ruthe und Stock zu erreichen versucht hatte, erstrebte man jetzt mit ungleich besserem Erfolge durch ruhige, humane Behandlung und beschränkte die Zuchtmittel auf das nothwendige Maß.

Als entschiedenster Gegner des Philanthropinismus und als rüstigster Vorkämpfer für den Humanismus trat Friedrich August Wolf auf, und wie Halle durch Francke gewißermaßen die Wiege des Realismus geworden war, so wurde es durch Wolf die Wiege des neugeborenen und wiedererweckten Humanismus, des ganzen neueren Gymnasialwesens; denn in Wolf erkennen wir mit Recht den Vater und Gründer wie

der neuen classischen Philologie oder Alterthumswissenschaft, so auch des ganzen neueren Gymnasialwesens. Durch ihn erhielten die classischen Studien einen Aufschwung, wie sie ihn bis dahin niemals gehabt hatten, bei weitem weniger durch die Kenntnisse, die er verbreitete und seinen Schülern mittheilte, als durch die Begeisterung, die er in ihnen durch seine eigene Begeisterung und seine Genialität zu entzünden wußte. Diese Begeisterung wurde durch seine Schüler in alle Theile Deutschlands bis hinein in die Schweiz getragen, und an den Gymnasien, an denen tüchtige und eifrige Schüler von ihm als Lehrer wirkten, wurden auch die classischen Studien mit erhöhtem Eifer getrieben. Namentlich hatte sich dieser Eifer auf das Griechische geworfen, welches vorher an den bei weitem meisten gelehrten Schulen nur sehr stiefmütterlich behandelt worden war, und viele der edelsten griechischen Dichter und Prosaiker wurden nunmehr in den Gymnasien mit Vorliebe und Fleiß gelesen, die bis dahin von denselben verbannt gewesen waren. Wie Wolf der Schöpfer einer selbständigen Philologie wurde, die er zu einer umfassenden Wissenschaft, der classischen Alterthumskunde, machte, so gründete er einen selbständigen philologischen Gymnasiallehrerstand, und wurde hierdurch hauptsächlich der Schöpfer des neueren Gymnasialwesens, welches eben auf der selbständigen Ausbildung seiner Lehrer beruht. War bis dahin die Philologie als reine, aber spärliche Sprachwissenschaft eine zierende Zugabe zur Theologie, so waren die Lehrer an den Gymnasien, sogar die mathematischen, wohl ohne Ausnahmen Theologen, die entweder nach einiger Zeit in ein geistliches Amt übertraten, oder aus irgend einem Grunde beim Lehramte verblieben. Zu läugnen ist jedoch nicht, daß namentlich letztere zum Theil ganz tüchtige Philologen waren oder wurden; insbesondere waren sie oft firme Lateiner, die es in der Fertigkeit des Lateinschreibens und Lateinsprechens gewiß mit jedem heutigen Philologen aufnehmen würden. Anders war es freilich mit denjenigen Kenntnissen beschaffen, die heut zu Tage außerdem noch den Philologen ausmachen. Für die Ausbildung philologischer, selbständiger Gymnasiallehrer sorgte Wolf durch sein 1787 gegründetes Seminar, dem er in Halle mit Vorliebe und, da er als ehemaliger Lehrer und Rector für das Schulwesen das größte Interesse und Verständnis besaß, auch mit großem Geschicke vorstand. Er erkannte es als die Bestimmung der Gymnasien, die Humanitätsidee nach dem Maße der menschlichen Kraft zu realisiren (Roth, Gymnasialpädagogik S. 36); „das pädagogische Ideal, welches er aufstellte, war das Humanitätsideal, rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemüthskräfte zu einer schönen Harmonie des innern und äußern Menschen" (Arnoldt, Wolf's Leben II. S. 16). Mag das Princip, das Wolf hiermit für die Thätigkeit des Gymnasiallehrers hinstellte, ein einseitiges, mag das eigentlich erziehende Element, das ethische und religiöse, dabei vernachläßigt sein, gewiß ist, daß Wolf sich damit in Uebereinstimmung mit den edelsten Geistern jener Zeit befand und daß für diese seine Zeit immer ein großer Fortschritt dadurch bezeichnet wurde. Er betrachtete als die Grundbedingung aller höheren Ausbildung den idealen Sinn (Arnoldt a. a. O. I. S. 77), und da er diese höhere Ausbildung dem Gymnasium zuwies, erkannte er mit Recht in der Bewahrung des idealen Sinnes eine der Hauptaufgaben des Gymnasiums, eine Ansicht, die auch heute noch als unbezweifelt richtig von jedem wahrhaft Gebildeten anerkannt werden muß. So also stellte Wolf ein Ziel für den Gymnasialunterricht auf, das für die damalige Zeit volle Anerkennung verdient und geeignet war, die Gymnasien auf eine hohe Stufe zu erheben und ihnen die ihnen gebührende wichtige Stellung im Staate zu verschaffen. „Durch die von ihm bewirkte Wiedergeburt der altclassischen Philologie gewann das höhere Schulwesen einen Mittelpunct und ein Panier, um das alle diejenigen sich schaaren konnten, welche die ganze Bildung nicht in das populäre Gemeinnützige und Praktische versinken lassen wollten" (Arnoldt, Wolf's Leben I. S. 72).

Kam so durch Wolf und seine Schüler ein neuer Aufschwung und ein frisches

Leben in die Gymnasien, wurden diese dadurch, daß sie sich ihrer idealen Aufgabe bewußt wurden, über das Gewöhnliche emporgehoben und höheren Zielen zugeführt, so wurde andererseits dadurch, daß die classischen Studien in ganz anderer Weise und in weit größerem Umfange, als früher, in denselben getrieben, Zeit und Kraft der Schüler also in viel höherem Grade für diese Studien in Anspruch genommen wurden, allmählich ein Misverhältnis zwischen den Leistungen der Gymnasien und den Anforderungen des praktischen Lebens ausgebildet, und der Grund zu einem Zwiespalt gelegt, der den Gymnasien mehr und mehr die Sympathie des großen Publicums entzog. Früher waren diese die einzigen höheren Bildungsanstalten. Jeder, der eine höhere Bildung besaß, war auf einem Gymnasium gebildet worden. Außer ihnen gab es nur noch Volks- oder Elementarschulen, die in den meisten Gegenden Deutschlands sehr im argen lagen. Gab es doch noch in diesem Jahrhunderte vor nicht zu langer Zeit in einzelnen deutschen Ländern so manche niedere Volksschule, in der ein ehrsamer Schuhmacher oder Schneider das gewichtige Scepter führte. Seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts wurde dieses Volksschulwesen in den meisten Theilen Deutschlands außerordentlich gehoben. An vielen Orten wurden Schullehrerseminare (das älteste 1735 in Stettin) gegründet, in denen tüchtige Volksschullehrer gebildet wurden. Besonderes Gewicht wurde auf die Methode gelegt und diese mit solchem Fleiße und solchem Geschicke ausgebildet, daß die Leistungen der Volksschule in der That alle Anerkennung verdienten. Wurde so das niedere Volk in seiner Schule tüchtig ausgebildet, so fühlte der mittlere Bürgerstand um so mehr ein Verlangen, ebenfalls eine höhere, seinen Lebenszwecken entsprechende, tüchtige Ausbildung sich anzueignen. Das Gymnasium schien diese, je mehr es sich seiner idealen Aufgabe hingegeben hatte, um so weniger zu gewähren, und der mittlere Bürgerstand begann sich demgemäß von ihm zurückzuziehen. Bildeten früher Bürgerschule und Gymnasium eine Anstalt unter derselben Leitung, in demselben Gebäude, so vollzog sich in diesem Jahrhunderte allmählich eine völlige Trennung beider. Anfangs war diese Trennung nur eine innerliche, noch nicht überall eine räumliche; allmählich aber, bei der zunehmenden Bevölkerung, fand auch die äußerliche Trennung statt und das Gymnasium blieb so im wesentlichen auf die höheren Stände beschränkt; von dem niederen Volke und dem mittleren Bürgerstande fand es sich allmählich isolirt. Wie viele Zeit solche Umgestaltungen in Anspruch nehmen, ergiebt sich daraus, daß in einzelnen Städten Deutschlands die Trennung von Bürgerschule und Gymnasium erst vor wenigen Jahren erfolgt ist. Gliederte sich somit das Schulwesen, welches eine allgemeine Bildung gewährte, nunmehr in Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium, stand letzteres, wenn auch nicht fremd oder gar feindlich, so doch ziemlich isolirt den beiden ersten Arten von Schulen gegenüber, war es in der Hauptsache auf die höheren Stände angewiesen, so fiengen auch hier die Verhältnisse sich so zu gestalten an, daß eine andere, als die bisherige Gymnasialbildung, verlangt wurde, und das Gymnasium immer mehr Terrain verlor. Schon waren einzelne Realschulen gegründet worden; der Ruf darnach wurde immer lauter und lauter.

Schon im 18. Jahrhunderte waren eine Menge der wichtigsten Entdeckungen und Erfindungen gemacht worden, die den mächtigsten Einfluß auf das Leben ausübten. Die Naturwissenschaften erweiterten sich mit einer unglaublichen Schnelligkeit und gewannen eine immer größere Bedeutung für das Leben; die höhere Industrie nahm infolge davon einen bis dahin ungeahnten Aufschwung. Diese Erscheinungen wurden bereits zu Anfang des 19. Jahrhunderts sichtbar, wenn auch bei weitem noch nicht in dem Umfange, wie in dem zweiten Viertel und später in unsern Tagen. Die Gymnasien hatten nun eine große Anzahl Schüler, welche nicht für die Universität vorbereitet wurden, sondern schon vor vollendetem Cursus zu einem praktischen Lebensberufe übergehen wollten. Um diesen Schülern gerecht zu werden und um nicht den Vorzug zu verlieren, allein der Nation die höhere wissenschaftliche Vorbildung für das

Leben zu gewähren, steigerten die Gymnasien ihre Anforderungen in den Realien um ein bedeutendes. So kam es, daß, während infolge des durch Wolf hervorgerufenen idealen Aufschwunges die classischen Studien in erhöhtem Maße betrieben wurden, auch die Forderungen des praktischen Lebens in ausgedehnter Weise Berücksichtigung fanden. Es geschah dies z. B. in Bayern, wo in dem Lehrplane von 1804 viele Realien Aufnahme fanden, wodurch allerdings das Studium der alten Sprachen beeinträchtigt wurde; später schwankte man, wie die vielen, fast alle vier Jahre auf einander folgenden Lehrpläne bewiesen, von einem Principe zum andern.

Selbst in Preußen, wo seit dem Minister v. Zedlitz und Wolf, namentlich aber in diesem Jahrhunderte durch Männer wie W. v. Humboldt, Nicolovius, Süvern, Joh. Schulze, dem höheren Schulwesen die eingehendste und einsichtigste Fürsorge gewidmet wurde, wurde doch unter dem 12. Jan. 1816 eine „Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im preußischen Staate, die Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen betreffend,“ in 26 §§ erlassen, die in den Realien, namentlich in der Mathematik, hohe Anforderungen stellte, wie sie heut zu Tage wenigstens in dem genannten Fache kein Gymnasium erfüllt und überhaupt ein Gymnasium nur unter außerordentlichen Umständen erfüllen könnte. Das am Schlusse aufgestellte „Schema für das Gymnasium im weitern Sinne“ ist folgendes:

	Prima.	Secunda.	Tertia.	Quarta.	Quinta.	Sexta.
I. Sprachkunde.						
a) Latein . . .	8.	8.	8.	8.	6.	6.
b) Griechisch . .	7.	7.	5.	5.	—	—
c) Deutsch . . .	4.	4.	4.	4.	6.	6.
	19.	19.	17.	17.	12.	12.
II. Wissenschaften.						
a) Mathematik . .	6.	6.	6.	6.	6.	6.
b) Naturwissenschaften	2.	2.	2.	2.	2.	2.
c) Geschichte und Geographie .	3.	3.	3.	3. (Gesch.)	3. (Geogr.)	3.
d) Religion . . .	2.	2.	2.	2.	2.	2.
	13.	13.	13.	13.	13.	13.
III. Technische Fertigkeiten.						
a) Zeichnen . . .	—	—	2.	2.	3.	3.
b) Kalligraphie . .	—	—	—	—	4.	4.
	32.	32.	32.	32.	32.	32.
Hebräisch für Theologen / Zeichnen für Nichttheologen	2.	2.				

Turnen und Gesang außer den gewöhnlichen Schulstunden.

Man sieht, daß schon die Zahl der Stunden für die Mathematik sehr bedeutend ist; dagegen ist das Französische (§. 3) „aus dem Kreise der öffentlichen und nothwendigen Lectionen ausgeschlossen und in den Privatunterricht verwiesen, weil der Zweck des Sprachunterrichts auf den allgemeinen Schulen schon durch die drei classischen Stammsprachen Europas, die griechische, römische und deutsche, vollständig erreicht wird, weil es andern für allgemeine Bildung wesentlichen Lectionen die Zeit raubt und weil die Erfahrung zeigt, daß es auf unsern öffentlichen Schulen doch selten zu einem genügenden Grade von Fertigkeit in ihm gebracht werden kann.“ Für die unterste Bildungsstufe waren in der Regel 2 Jahre (1 Jahr für Sexta, 1 für Quinta), für die mittlere in der Regel drei Jahre (1 für Quarta, 2 für Tertia), für die obere 5 Jahre (2 für Secunda, 3 für Prima), für den ganzen Lehrcursus also 10 Jahre bestimmt, so daß ein Knabe, der mit 9 Jahren in die unterste Classe aufgenommen wurde, mit zurückgelegtem 19. Jahre als reif zur Universität entlassen

werden konnte (§. 5). Am stärksten waren die Anforderungen in der Mathematik, wie eine Mittheilung der Pensa für Secunda und Prima beweisen wird: „§. 11. 5) In Secunda. In unabhängigen Cursen von 2 Jahren, wobei, wenn neue Schüler hinzukommen, einige Wiederholungen nicht schaden, die Theorie der Gleichungen überhaupt und ihre numerische Auflösung durch Näherung. Im zweiten Jahre Anfangsgründe der Lehre von den Reihen, Entwickelung einiger merkwürdiger, durch die Lehre von den unbestimmten Coefficienten. Darstellung der Elemente der Combination, Ableitung der Potenzirung, Multiplication u. s. w., der Reihen aus dieser Lehre daneben, während daß die Lehre von den Gleichungen vorgetragen wird, analytische Geometrie mit algebraischen Zeichen, ohne geometrische Functionen, während des Vortrags der Lehre von den Reihen, diese algebraisch und mit Beziehung auf die geometrischen Ausdrücke, Uebung des Algarithmus derselben, ebene und sphärische Trigonometrie, Kegelschnitte. Der Lehrer muß sich hier nicht in zu weitläufige Verfolgung des Einzelnen verlieren, welches weder die Zeit noch der nöthige klare Ueberblick des Zusammenhanges zuläßt, dabei sich aber bestreben, nach der gegebenen Anleitung dem systematischen Gange so nahe als möglich zu kommen. Der mathematische Unterricht beginnt hier gleichsam von neuem und es wird nur vorausgesetzt, daß der Schüler mit Sinn und wenigen Vorkenntnissen den Unterricht anfängt."

„6) In Prima, in dreijährigen Cursen. Auflösung algebraischer Gleichungen vom dritten und vierten Grade, Anfangsgründe der unbestimmten Analytik. Sodann im folgenden Jahre arithmetische Reihen figurirter Zahlen und deren reciproke Summen, Deduction des Taylor'schen Lehrsatzes, Reihenentwickelung nach demselben und Zusammenstellung der bereits in Secunda bei Gelegenheit der Reihen gelehrten Folgerungen."

„Endlich im folgenden Jahre Wahrscheinlichkeitslehre. Jeder aus Secunda Eintretende kann hier folgen, wenn dem Lehrer einige Wiederholungen gestattet werden. Jene Disciplinen nehmen die Hälfte der bestimmten Stundenzahl hin, daneben aber treten statt der Geometrie die Disciplinen der angewandten Mathematik, namentlich der mechanischen Wissenschaften ein, und nehmen die andere Hälfte der bestimmten Lehrstunden ein."

„Eine besondere Rücksicht auf neu Ankommende ist nicht zu nehmen, da diese, wo sie hier den Lehrer auch treffen, demselben zu folgen im Stande sind."

Auch in den andern Fächern, sowohl den sprachlichen, als den realen, waren die Anforderungen, wenn auch in geringerem Grade, hoch, so daß man wohl wird behaupten dürfen, der Verfasser dieser Anweisung habe von der Leistungsfähigkeit der Gymnasien eine sehr ideale Ansicht gehabt. Wo dieselbe genau durchgeführt wurde, mußte der Geist der Schüler in einer Weise angestrengt werden, die für alle nicht ganz ausgezeichneten Köpfe von nachtheiligen Folgen sein mußte. Doch ist zu bemerken, daß diese Anweisung zwar als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung festgestellt, aber nicht veröffentlicht und nicht allgemein zur Anwendung gebracht worden ist (Wiese, Das höhere Unterrichtswesen in Preußen S. 21). Sicher ist aber, daß die Anweisung an verschiedenen Gymnasien befolgt wurde; nur ist mir keine Anstalt bekannt, wo der dreijährige Cursus von Prima beibehalten und das volle Pensum in der Mathematik erfüllt worden ist.

War somit schon für die Realien in einer früher ungewohnten Weise in den Gymnasien gesorgt, so gewann das reale Element auch in dem classischen Sprachunterrichte eine größere Herrschaft. Wolf hatte die Philologie in eine große, ausgedehnte Wissenschaft, die classische Alterthumskunde, umgewandelt und diese in 24 Disciplinen zerlegt, von denen jede wieder eine umfassende Wissenschaft bildete. Die Anhänger der alten Schule wollten von dem hierdurch in die Philologie hineingebrachten fremden, realen Elemente nichts wissen, und so trat auch unter den Philologen eine Spaltung zwischen Realisten und Humanisten ein, die einen Jahre lang

mit Erbitterung geführten Kampf herbeiführte, der schließlich zum Vortheil der Wolfschen Alterthumswissenschaft endete. Auf die Schulen blieb diese Umwandlung nicht ohne Einfluß, indem das reale Element in den classischen Sprachunterricht Eingang fand, hier und da sogar reale Theile der Alterthumswissenschaft, z. B. römische und griechische Literaturgeschichte, römische und griechische Alterthümer selbständig vorgetragen und bei der Erklärung der Schriftsteller auf die Sachen in viel umfassenderer Weise, als früher, eingegangen wurde. In der oben erwähnten Anweisung von 1816 heißt es §. 3: „4) Ein eigener Cyklus von Alterthumswissenschaften, die Literatur, Geographie, Antiquitäten und Mythologie der beiden alten classischen Völker begreifend, wird nicht constituirt. Die dahin gehörigen Kenntnisse sind allerdings unentbehrlich. Aber anschaulich werden sie doch nur durch die Bekanntschaft mit den Quellen. Ohne diese führt ihre Zusammenstellung nach den gewöhnlichen Handbüchern leicht zur Akrisie. Darum lerne der Schüler erst aus den Quellen schöpfen und sammle bei Gelegenheit der Lectüre und Erklärung der Schriftsteller, wie bei dem historischen Unterricht, auf welchen hier namentlich in Ansehung der alten Geographie verwiesen wird (§. 13), einen sichern Vorrath, zu dessen wissenschaftlicher Ordnung und Bereicherung, um ein deutliches Bild von dem Leben der alten Völker mit kritischer Gründlichkeit zu entwerfen, die Universität ihn anführen wird."

Sehr ungünstig urtheilt Roth in seiner Gymnasialpädagogik über diesen Einfluß der Wolfschen Alterthumswissenschaft. „Den zweiten großen Schaden," sagt er S. 261, „hat Fr. A. Wolf unsern Gymnasien dadurch angethan, daß er das philologische Studium in 24 Disciplinen zerlegte, um daraus ein umfassendes Studium des Alterthums zu machen." „Er hat das Gymnasium zur Vorschule der von ihm geschaffenen Alterthumswissenschaft erhoben, deren Aufgabe es ist, den Jüngling mit der Kenntnis der alterthümlichen Menschheit auszustatten, woraus dann die Kenntnis des Menschen und von dieser die wahre Menschenbildung erwachsen soll (S. 38)." „Was Wolf — als seine Erwartung andeutet, daß, was man sonst Philologie nannte und was fort und fort so zu benennen viel richtiger gewesen wäre, in der Gestalt der Alterthumswissenschaft mehr Boden gewinnen werde, das ist so wenig in Erfüllung gegangen, daß jetzt unter den sogenannten Gebildeten sich nur noch wenige einzelne finden, welche sich am Lesen classischer Autoren erfreuen (S. 47, 48)." Muß man diese Anklagen auch für einseitig und übertrieben erklären, so ist doch nicht zu läugnen, daß durch den weiten Umfang, den Wolf der Philologie gab, auch der classische Sprachunterricht eine bei weitem größere Fülle von Material erhielt, als er früher gehabt hatte, und daß er, zumal da das Griechische in viel weiterem Umfange, wie früher, getrieben wurde, viel größere geistige Anstrengungen von den Schülern verlangte, als dies früher der Fall gewesen war.

Weniger weit, als die Lehrverfassung von 1816, gieng das preußische Abiturientenreglement vom 12. Oct. 1812, wie sich am deutlichsten aus den Anforderungen in der Mathematik erkennen läßt: §. 6. B. b) „in der Mathematik wird erfordert Kenntnis der Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Principien, des Algorithmus der Buchstaben, der ersten Lehre von den Potenzen und Wurzeln, der Gleichungen des ersten und zweiten Grades, der Logarithmen, der Elementargeometrie (soweit sie in den sechs ersten und dem 11. und 12. Buche des Euklides vorgetragen wird), der ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln." Die Anforderungen im Griechischen waren ziemlich hoch bemessen: §. 6. A. 6) „im Griechischen muß der Examinandus die attische Prosa, wozu auch der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides zu rechnen, nebst dem Homer, auch ohne vorhergegangene Präparation, verstehen; einen nicht kritisch-schwierigen tragischen Chor aber, im Lexikalischen unterstützt, erklären können. Auch muß er eine kurze Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, ohne Verletzung der Grammatik und Accente, abzufassen im Stande sein." Die schriftlichen Prüfungsarbeiten im

Griechischen bestanden in einer deutschen Uebersetzung eines Stücks aus einem in der Schule nicht gelesenen, den Kräften angemessenen Autor, von den nöthigen Sprach- und Sacherklärungen begleitet, und in einer kurzen Uebersetzung aus dem Deutschen ins Griechische. Zur Uebersetzung ins Deutsche wurden selbst tragische Chöre aufgegeben; der Uebersetzung folgte ein lateinisch geschriebener Commentar, der die erwähnten Sprach- und Sacherklärungen enthielt. Im Französischen wurde 1812 noch ein kurzer, fehlerlos geschriebener Aufsatz verlangt, während 1816, nachdem der Erbfeind besiegt und vom deutschen Boden vertrieben worden war, das Französische aus den preußischen Gymnasien ganz verbannt wurde.

Aus der bisherigen Darstellung ergiebt sich, daß bei dem Aufschwunge, den infolge der Wolfschen Anregungen die deutschen Gymnasien überhaupt genommen hatten, namentlich auch in Preußen bei der neuen Organisation des höheren Schulwesens, die infolge der allgemeinen Neugestaltung des Staates eintrat, an die geistige Kraft der Jugend hohe Anforderungen gestellt wurden. Es kam dazu, daß der Inhalt der Wissenschaften ein ganz anderer geworden war und eine Fülle neuen Stoffes darbot, der sich kaum bewältigen ließ; selbst die Methode des classischen Sprachunterrichts war eine andere geworden und nahm die geistige Kraft der Jugend in viel anstrengenderer Weise in Anspruch, als früher, indem man diesen Unterricht als vorzügliches formales Bildungsmittel benutzte. Kamen hierzu noch Uebertreibungen einzelner Lehrer, wurde die Stundenzahl über das bestimmte Maß weit ausgedehnt, so konnte es nicht fehlen, daß die nachtheiligen Folgen hiervon in Ueberreizung und Abspannung der Jugend sichtbar wurden.

Nachdem die Aufregung der Befreiungskriege sich gelegt hatte, als Jahre des Friedens eintraten, in denen man wieder auf das achtete, was daheim vorgieng, konnte es aufmerksamen Beobachtern nicht entgehen, daß eine Ermäßigung der geforderten Anstrengungen an den Gymnasien nöthig sei. Die Behörden selbst fanden sich bewogen, mäßigend einzuschreiten; namentlich geschah dies in Preußen lange vor dem Lorinserschen Streite, und immer häufiger und dringender, je größer der Einfluß von Joh. Schulze wurde. In einer Circularverfügung des Provincialschulcollegiums zu Breslau vom 8. Juni 1829 werden die Gymnasiallehrer, welche die alten Sprachen lehren und die classischen Autoren interpretiren, erinnert, eingedenk zu bleiben, „daß nicht der wissenschaftliche Ausbau der Höhen der Philologie, sondern Begründung humaner Geistesbildung Aufgabe der Gymnasien ist, und daß diejenigen, die sich der höhern Philologie widmen, gleich denen, welche die Theologie oder die Rechte studiren, an ihr eigentliches Ziel erst auf der Universität gelangen können" (Schultze, Abiturientenprüfung. Liegnitz und Halle 1831. S. 101). Mehrfach wird ermahnt, den Unterricht im Griechischen nicht über die Gebühr zu treiben. So heißt es in einer Circularverfügung des Ministeriums vom 11. Dec. 1828: „Das Ministerium hat zu bemerken Gelegenheit gehabt, daß zeither nicht in allen Gymnasien bei der Wahl der in der obersten Classe zu lesenden griechischen Schriftsteller mit der erforderlichen Rücksicht auf den Zweck und das beschränkte Verhältnis der Schule und auf die jedesmalige Bildungsstufe der betreffenden Schüler verfahren werde. In einigen Gymnasien hat man die Tragödien des Sophokles, den Thucydides und die — schwierigeren, zum Theil eine Bekanntschaft mit der speculativen Idee voraussetzenden Dialoge Platos zur ununterbrochenen und fast ausschließlichen Lectüre der ersten griechischen Classe gewählt; die Directoren und Rectoren anderer Gymnasien sind noch weiter gegangen und haben zur stehenden Lectüre in der ersten griechischen Classe sogar den Pindar, Aristophanes und Aeschylus gemacht, dagegen das Lesen der homerischen Gesänge und der Schriften Xenophons schon mit der zweiten, ja bisweilen schon mit der dritten Classe abgeschlossen." Somit wird denn angeordnet, daß zwar die eine oder die andere Tragödie des Sophokles und des Euripides und die kürzeren und leichteren Dialoge Platos auch fernerhin in der ersten Classe gelesen, dagegen aber

die größeren und schwierigeren Dialoge Platos, die Komödien des Aristophanes, die Oden Pindars und die Tragödien des Aeschylus von der Lectüre auf den Gymnasien gänzlich ausgeschlossen werden sollen. Desgleichen werden besondere griechische Stilübungen untersagt, indem die vorgeschriebenen Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische nur zum Zwecke haben, die Schüler in der griechischen Grammatik festzusetzen. Schließlich wird aufs gemessenste verboten, den Unterricht im Griechischen schon in Quinta zu beginnen (Schultze, Abiturientenprüf. S. 71—76). Sehr deutlich spricht sich die Circularverfügung des Schulcollegiums der Provinz Brandenburg vom 21. Aug. 1829 aus: „Es hat uns nicht entgehen können, daß die Mannichfaltigkeit der Ansprüche, welche dermalen an die Gymnasien gemacht worden, verbunden mit der an sich schon schwierigen Aufgabe, welche denselben zu lösen obliegt, hier und da einen zu großen Einfluß auf deren innere Einrichtung gehabt und bald eine Ueberschätzung des einen oder des andern Lehrobjects, bald ein zum Theil allein schon hieraus folgendes Uebermaß von Lehrstunden und eine, zwar vielleicht im allgemeinen mehr scheinbar, als wirklich, zu große Anstrengung der ihnen überwiesenen Schüler zur Folge gehabt hat." Es wird daher ausdrücklich erklärt, daß, wenn bei einigen Gymnasien die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden auf 34, 36, 37 und gar auf 38 gestiegen sei, dies nicht gebilligt werden könne, da, wenn die hebräischen Lectionen mit den Zeichenstunden parallel fielen, und wenn den Gesangstunden ihre Stelle außerhalb der gewöhnlichen Schulzeit angewiesen würden, 32 wöchentliche Lehrstunden vollkommen ausreichten (Schultze, Abiturientenprüf. S. 104—112).

Diese und viele ähnliche Aeußerungen, die noch beigebracht werden könnten, beweisen, daß die preußischen Schulbehörden das Uebel, an dem damals das höhere Schulwesen litt, wohl erkannten und redlich bemüht waren, ihm abzuhelfen. Daß ihnen dies nicht gelingen konnte, lag eben darin, daß die Gymnasien im wesentlichen noch die einzigen Lehranstalten waren, die eine höhere allgemeine Vorbildung gewährten und daher sehr verschiedenartigen Bedürfnissen genügen sollten. In dem übrigen nördlichen und mittleren Deutschland gewöhnte man sich allmählich, sich mit größeren oder geringeren Modificationen in der Gestaltung des höhern Schulwesens nach Preußen zu richten, obwohl die Anforderungen in der Regel gemäßigter waren. Daß man hier bisweilen jedoch auch noch weiter gieng, beweist das Beispiel Braunschweigs, wo nach der Prüfungsordnung für das Katharineum von 1826 von den Abiturienten folgende Aufsätze verlangt wurden: ein deutscher und lateinischer (grammatische Fehler schlossen von Censur I und II aus), ein griechischer und französischer (bloße Uebersetzung aus dem Deutschen gab nicht I), eine deutsche metrische Uebersetzung nebst lateinischer Erklärung einer vorher nicht gelesenen Stelle eines griechischen Tragikers, eine kurze eigene metrische lateinische Composition (bloße Uebersetzung aus dem Deutschen schloß von I aus), eine metrische griechische Uebersetzung einer deutschen Aufgabe, Lösung von arithmetischen und geometrischen Aufgaben und bei Theologen eine Uebersetzung aus dem Deutschen ins Hebräische (Schultze, Abiturientenprüf. S. 153, 154).

So war der Zustand des höheren Schulwesens in Deutschland, als Friedrich Thiersch mit seinen Bestrebungen, die gelehrten Schulen zu reformiren, auftrat, für die er trotz des vielen Trefflichen, das seine darauf bezüglichen Schriften enthalten, doch im ganzen so wenig Anerkennung gefunden hat. Und doch wurde er dabei von den edelsten Ideen und Absichten geleitet. Keinesweges hatte er dabei Bayern allein im Auge. Allerdings bezogen sich seine Arbeiten zunächst auf dieses Land, da er von dem neuen Könige Ludwig I. und dessen für alles Höhere, Edle und Schöne empfänglichen Sinne wie überhaupt eine neue, glückliche Periode für Bayern, so insbesondere auch eine Verbesserung und Umgestaltung des höheren

Schulwesens und somit eine tiefgehende Einwirkung auf die ganze höhere Bildung der Bevölkerung erwartete; allein in Wahrheit und eigentlich hatte er die höhere Bildung und die öffentliche Erziehung ganz Deutschlands im Auge. Er trat überhaupt für die ideale Richtung und gegen die immer mehr überhandnehmende materielle Strömung auf, über welche beide er sich in dem Werke „Ueber den Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien" (3 Thle. Stuttgart und Tüb. 1838). I. S. 6 ff. in ausführlicher und eindringlicher Weise ausgesprochen hat. „Die gegenwärtige Bildung von Europa", sagt er dort schließlich, „wird noch allein durch jenen Ueberrest von alten Gütern der Vergangenheit, durch welche sie gegründet worden, und durch den Rest der von ihr genährten Neigungen, Ueberzeugungen und Bestrebungen gehalten und geschirmt; wird aber dieser in dem mit überwiegender Gewalt herandringenden Strome des Neuen vollends aufgelöst, so zweifle niemand, daß auch der übrige Bau vollends in Trümmer geht und als Ziel des Anstrebens gegen alle ideale Geltung auf dem Gebiete der Bildung Barbarei, auf dem der Politik Anarchie hervortritt." Die Gymnasien sind es nun, die nach der Ansicht von Thiersch die ideale Richtung stützen und erhalten müßen, und darum ist die Ueberhäufung mit Material, wie sie in Preußen und nach dessen Vorgang in andern deutschen Staaten vorkommt, im höchsten Grade verderblich. Er spricht sich darüber in dem oben erwähnten Werke I. S. 537, 538 in schärffter Weise aus: „Ich möchte nicht alles Schlimme sagen, was ich gehört habe, kann aber doch das Schlimme nicht verbergen, was zur Beleuchtung der Sache gehört. In Bonn wurde mir von erfahrenen Männern einstimmig versichert, daß die von Gymnasien kommende Jugend gemeiniglich damit anfängt, alles literarische Geräthe, das sie mit sich bringt, Bücher und Karten, die griechischen und lateinischen Classiker an die Antiquare und Trödler zu verkaufen, oft zu verschleudern, und was sie auf den Gymnasien gelernt und geübt hat, wie eine widerwärtige Last von sich zu werfen und ihm für immer den Rücken zu kehren." „*Μέτρον ἄριστον* — möchte man über den Eingang zu jedem Gymnasium der preußischen Monarchie schreiben, und den Wunsch dazu, daß es ihren würdigen Pflegern allen gegeben werde, dasselbe zu erkennen." Noch schlimmer stand es nach Thierschs Ansicht in Hannover. In einem an G. Hermann in Leipzig gerichteten, Weimar den 21. Oct. 1837 begonnenen, Gotha den 25. Oct. 1837 geschlossenen Briefe (H. Thiersch, Leben von Fr. Thiersch II. S. 467) heißt es: „Im Hannöverschen ist das Studienwesen durch eine Abiturientenordnung, welche den Wahnsinn der preußischen noch überbietet und schon die schlimmsten Folgen hat, ganz eigentlich zur Verzweiflung getrieben worden. Sie soll zugleich als Abschreckungsmittel und gegen den Andrang zum Studium dienen. Welch ein Wahnsinn, wenn, um die Unbefugten abzuhalten, die Befugten sammt und sonders zu Grunde gerichtet werden! Es ist berechnet worden, daß, wer den Forderungen in der Geschichte genügen will, 4000 Jahrzahlen im Gedächtnis haben muß, und nun denke bei dieser Galeerenarbeit des Gedächtnisses noch einer an studia humanitatis, an studia liberalia. Es ist, als ob Feind und Freund sich verschworen hätten, den noch kraftvollen Leib der alten Schule zu Grunde zu richten." Es möge beiläufig gleich hier bemerkt werden, daß C. F. Ingerslev (Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich. Berlin 1841. S. 33), und zwar ausdrücklich der pessimistischen Ansicht Thierschs gegenüber, ein ganz anderes Urtheil über die Wirkungen der preußischen Lehrverfassung ausspricht. „Nirgends sind mir," sagt er, „jene Klagen über Ueberlastung der Schüler vorgekommen, namentlich nicht in der Rheinprovinz, wo man hingegen über ganz andere Sachen sich beschwerte, besonders über die realistische Tendenz unserer ganzen Zeit. Niemanden hörte ich aber dem Reglement und den Einrichtungen der Gymnasien die Schuld davon beimessen. Klagen über Unlust und Ueberdruß der Schüler kamen wohl hier und da vor, waren aber weit stärker in Bayern, wenigstens in einigen Gymnasien, so daß

man nicht ohne weiteres dem preußischen Reglement und der größeren Vielseitigkeit des Unterrichts in den preußischen Schulen die Schuld geben darf."

Thiersch war gewiß aufs innigste von der Gefahr, mit welcher das Ueberhandnehmen des materiellen Sinnes und die seiner Ansicht nach verkehrte Organisation der meisten deutschen Gymnasien die deutsche Bildung bedrohte, und von der unermeßlichen Wichtigkeit dieser Angelegenheit überzeugt. „Es handelt sich hier," ruft er aus (Gel. Schulen III. Vorrede zur zweiten Abtheilung S. IV.), „nicht über eine geringere Sache, als über die höhere Bildung von Deutschland, in ihr aber um nationale Kraft und Würdigkeit." Mit seiner gewohnten Energie gieng er daran, als ihm der Regierungsantritt König Ludwigs einen günstigen Erfolg in Aussicht zu stellen schien, das Uebel zu beseitigen und die Gymnasien Bayerns und demnächst Deutschlands zu reformiren. In der That wurde, nachdem er in dem ersten Theile seines Reformwerkes über die gelehrten Schulen seine Ansichten theoretisch entwickelt und begründet hatte, durch König Ludwig eine Commission von zehn Männern eingesetzt, welche den Auftrag erhielt, einen Lehrplan für das höhere Schulwesen Bayerns auszuarbeiten. Dieser Commission gehörte Thiersch nicht allein als Mitglied an, sondern er wußte in derselben seinen Einfluß in so eminenter Weise geltend zu machen, daß der Lehrplan in allem wesentlichen den in dem oben erwähnten ersten Theile seines Werkes ausgesprochenen Ansichten entsprach. Thiersch, von der Ansicht ausgehend, daß Concentration um so nöthiger sei, je mehr sich der Umfang der Kenntnisse erweitere, daß man also um so weniger den Ansprüchen der Realisten nachgeben dürfe, erklärte, die gelehrte Schule könne nur durch Beschränkung gedeihen. In welcher Weise sollte diese ausgeführt werden? Der damalige traurige Zustand des Gymnasialwesens war nach der Ansicht von Thiersch nur durch das Ueberwiegen des materiellen Sinnes und durch die Ueberfüllung der Lehrpläne mit Lehrgegenständen herbeigeführt worden; früher war es anders und besser gewesen, es mußte also dieser frühere Zustand wiederhergestellt werden. „Es ist Pflicht," sagt er III. S. 133, „die öffentliche Erziehung, soweit sie den gelehrten Schulen anheimfällt, auf ihre ursprüngliche, durch die Ueberlieferung gegebene, durch die Erfordernisse der höhern Bildung geschirmte Basis zu befestigen und sie zugleich einfach und stark gegliedert über ihr zu erheben." Er gedachte seiner Jugendzeit, die ihm im rosigsten Lichte vorschwebte. Er war in Pforta gebildet und der dortige Unterricht, die eigene Strebsamkeit, sowie die Strebsamkeit anderer, das eigene Arbeiten und Studiren, welches von Alters her in Schulpforta heimisch war, — alles dieses schwebte als ein Ideal ihm vor. Als Ideal einer Universität — denn auch auf die Universitäten dehnte Thiersch seine Reformpläne aus — stand ihm Göttingen vor der Seele, wo er studirt und sich die ersten Sporen als Gelehrter verdient hatte. Endlich hatte er die Präceptorenschulen in Württemberg, die er (Gel. Schulen I. S. 229 ff.) in ihrer Tüchtigkeit ausführlich schildert, kennen gelernt und sie galten ihm als Muster von Vorbereitungsschulen für die Gymnasien. Dies waren die Ideale, die er bei seinen Reformen vor Augen hatte und die er im wesentlichen zu verwirklichen suchte. Der durch die Commission berathene und mit Modificationen gebilligte, 151 §§ enthaltende Lehrplan Thierschs, der am 8. Febr. 1829 vom Könige genehmigt und publicirt wurde, findet sich im ersten Hefte des dritten Theiles von Thierschs Werk über gelehrte Schulen mitgetheilt. Danach sollte eine lateinische Schule und über derselben ein Gymnasium bestehen. Die Basis, auf welche, wie wir oben sahen, die öffentliche Erziehung wieder gestellt werden sollte, war der classische Unterricht, namentlich der Unterricht im Lateinischen. Die Hauptkraft des formellen Unterrichts in der lateinischen Schule war (nach §. 19) auf eine genaue, beharrliche und umfassende Erlernung der lateinischen Sprache zu wenden, damit dadurch die Bildung guter Lateiner vorbereitet und überhaupt der gedeihlichen Erziehung und geistigen Tüchtigkeit ihr alter und fester Grund wieder gewonnen werde. Die lateinische Schule für Knaben vom 8. bis 14. Jahre sollte 3 Curse, jeden in

2 Abtheilungen (a und b) umfassen, jede Abtheilung wöchentlich 26 Lehrstunden haben. Der Lehrplan war folgender:

	Ib. *)	Ia.	IIb.	IIa.	IIIb.	IIIa.
Latein	16.	16.	16.	12.	12.	12.
Griechisch	—	—	—	6.	6.	6.
Religion	4.	4.	4.	3.	2.	2.
Arithmetik	3.	3.	3.	3.	3.	3.
Geographie	—	—	—	2.	—	—
Geographie und vaterländische Geschichte	—	—	—	—	3.	3.
Kalligraphie	3.	3.	3.	—	—	—
	26.	26.	26.	26.	26.	26.

Griechisch war nur für diejenigen Schüler bestimmt, die in das Gymnasium übergehen wollten. Hebräisch sollte für künftige Theologen im obern Cursus und in außerordentlichen Stunden gelehrt, der Unterricht im Deutschen mit dem Unterrichte in den alten Sprachen verbunden werden. Neuere Sprachen, besonders Französisch, Gesang, Tonkunst, Zeichnen, Turnen sollten nach Maßgabe der Zeit, Mittel und Gelegenheit gelehrt, der Hauptunterricht dadurch jedoch in keiner Weise beeinträchtigt werden.

Das Gymnasium hatte die Bestimmung, die in der lateinischen Schule begonnene Bildung in allen Zweigen weiter zu fördern und fruchtbar zu machen, dadurch aber die dem Studium der Wissenschaften sich widmende Jugend für die Universität geistig zu stärken und gründlich vorzubereiten (§. 76). Der in der lateinischen Schule begonnene Sprachunterricht sollte zu einem umfassenden und wohlgegründeten Studium der lateinischen, griechischen und deutschen Literatur gesteigert, zugleich aber durch Ausdehnung auf Metrik, Poetik, Rhetorik und durch Vorbereitung auf das Studium der Philosophie erweitert werden. Das vollständige Gymnasium sollte vier Classen übereinander umfassen, welche durch die Namen Poesie, Geschichte, Rhetorik und Philosophie charakterisirt wurden. Auch hier sollte jede Classe 26 wöchentliche Lehrstunden haben. Der Lehrplan weicht hier ein wenig von der früher aufgestellten theoretischen Ansicht ab, nach welcher die lateinische Schule 4, das Gymnasium 6 Classen umfassen sollte.

Der Lehrplan für das Gymnasium war folgender:

	I.	II.	III.	IV.
Latein	10.	9.	8.	6.
Griechisch	6.	7.	8.	6.
Hebräisch	2.	2.	2.	2.
Religion	2.	2.	2.	2.
Mathematik	3.	4.	4.	4.
Geschichte und Geographie . .	3.	2.	2.	—
Geschichte	—	—	—	2.
Dialektik und Logik	—	—	—	4.
	26.	26.	26.	26.

In Classe I und II sollten Lateinisch und Griechisch in Verbindung mit Deutsch, in III in Verbindung mit Rhetorik und Deutsch, in IV in Verbindung mit Deutsch und Einleitung in die Philosophie der Alten gelehrt werden. Neuere Sprachen, Zeichnen, Gesang und Tonkunst sollten freiwillig erlernt und durch Privatlehrer gegen Honorar gelehrt, der Unterricht aber eben so ordentlich benutzt werden, wie der öffentliche. Turnübungen sollten im Sommer stattfinden.

Der Lehrplan war eine sehr consequente Durchführung des formalen Princips und darum waren die Naturwissenschaften — Naturgeschichte und Physik — von demselben gänzlich ausgeschlossen. Auf diese formale Bildung als auf etwas zu aller

*) Von unten gezählt.

Zeit Bestehendes, Nothwendiges, Unveränderliches legte Thiersch das größte Gewicht, und war eben deshalb der Ansicht, daß auch der Unterricht im wesentlichen sich immer gleich bleiben müße, um immer gleiche Erfolge zu erzielen, daß man also ohne weiteres frühere Zustände wieder zurückführen könne. „Die Bildung des Geistes," sagt er III S. 207, „besteht unabhängig von der Umgestaltung religiöser und literärischer Ansichten als Grund und Wesen, welches im Laufe der Zeit seine äußere Gestalt wechselt, im Innern aber als freie Entfaltung, Stärkung und Erhebung der Kräfte des Erkennens, des Denkens, als Veredlung des Begehrens und Reinigung der Leidenschaft unveränderlich bleibt wie der menschliche Geist." Da diese formale Bildung jedem höher Gebildeten für jeden höheren Lebensberuf nützlich und nothwendig ist, so war Thiersch der Ansicht, die lateinische Schule solle auch für den höheren Bürgerstand nutzbar sein, ihm eine größere formelle Bildung gewähren, ihn zur Fassung, Behandlung und Lösung wichtiger Aufgaben eines geübten Denkens vorbereiten. (III. S. 109). Uebrigens war die Zahl der Lehrgegenstände nicht gerade so sehr gering, nur hatte Thiersch, der es eben an der preußischen „neuen Lehrweisheit" tadelte, daß sie alle mit gleicher Wichtigkeit behandle, um diese „Polypragmosyne" zu vermeiden, einige dem Privatunterrichte zugewiesen, andere auf ein Minimum von Zeit reducirt.

Es konnte nicht fehlen, daß dieser Plan Angriffe erfuhr. Von allen Seiten fiel man über ihn her. Die Gegner und Angreifer classificirt Thiersch als Classiker, Romantiker, Realisten und Vermittler, und vertheidigt sich mit gewohnter Rüstigkeit und Schärfe gegen sie im dritten Bande S. 195 ff. Ein näheres Eingehen auf diese Angriffe würde hier nicht am Orte sein. Vortrefflich war die Beurtheilung der Schrift von Thiersch (Bd. 1) in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik No. 11 — 14. Januar 1827 durch Joh. Schulze, der besonders das Ausschließen der Naturwissenschaften und die geringe Beachtung der Geschichte tadelte. Am schwächsten in logischer und sprachlicher Hinsicht war der Angriff von Oken in einem Aufsatze des Auslandes No. 333, 334, Jahrg. 1829, der die Aufnahme der Naturwissenschaften verlangte. Was soll man zu der Erklärung von allgemeiner Bildung sagen, die Oken aufstellt: „Menschlich oder allgemein gebildet ist nur derjenige, der in jeder Gesellschaft wenigstens versteht, wovon die Rede ist; gründlich braucht er nur diejenigen Kenntnisse zu besitzen, welche zu seinem Geschäfte gehören." (Vgl. Ueber die Aufnahme der Naturwissenschaften in den bayerischen Schulplan wider den Herrn Hofrath Oken von J. Chr. Höfl. 8. München, 1830. 84 S.)

Das Buch von Thiersch war gewiß ein bedeutendes Werk, das im einzelnen viel Wahres und Treffliches darbot; dennoch war der Schulplan desselben von Hause aus verfehlt und todtgeboren. Er war ein Werk des Formalismus und der Reaction und konnte daher für eine Zeit des Realismus und des Fortschreitens nicht passen. Thiersch erkannte das Uebel, welches durch den überhandnehmenden Materialismus drohte, in seiner ganzen Größe, darin aber befand er sich in vollständigem Irrthum, daß er glaubte, durch Zurückführen früherer Zustände dieses Uebel beseitigen zu können. Zustände sind nur lebensvoll, wenn sie durch das Bewußtsein der Zeit getragen werden; widersprechen sie diesem, so sind sie todt, mag das Zeitbewußtsein an sich auch noch so verkehrt sein. Thiersch legte auf die Ansichten seiner Zeit zu wenig Gewicht und glaubte, da er eine durch und durch energische Natur war, seine Ansicht, von deren untrüglicher Richtigkeit er überzeugt war, am Ende auch gegen den Geist der Zeit durchsetzen zu können — und das war sein großer Irrthum. Ueberdies erwartete er jedenfalls Folgen von seinem Lehrplane, die, selbst wenn er ausgeführt worden wäre, nicht eingetreten, sondern auf dem Papiere geblieben sein würden. Wenn nach seiner früheren Ansicht (I. S. 234), damit der classische Unterricht in den Gymnasien auf festem Grunde stehe, der Knabe mit vollendetem zwölften Jahre im Lateinischen eine vollständige Kenntnis der Formenlehre mit genauer Kunde der Ausnahmen und

Abweichungen, eine eben so genaue Kenntnis der syntaktischen Lehren mit Gewandtheit in ihrer Anwendung, endlich Fertigkeit im Verstehen leichter lateinischer Schriften haben sollte, so würde dies Ziel nur in ganz einzelnen Fällen erreicht worden sein, weil die Altersreife gefehlt hätte. Vielleicht gab man deshalb, da man dies selbst erkannte, der lateinischen Schule einen sechsjährigen Cursus vom 8. bis 14. Jahre, obgleich auch in dieser Zeit bei weitem nicht allgemein das erreicht worden wäre, was der Lehrplan verlangte. Allein selbst in Beziehung auf die veredelnde und bildende Kraft seines Lehrplanes und der einseitigen Beschäftigung mit den Werken des classischen Alterthums erwartete Thiersch jedenfalls zu viel. Dies sprach ihm Friedrich Jacobs in einem Briefe (Gotha, den 29. Juni 1829), der in Thierschs Leben II. S. 39, 40 veröffentlicht ist, in sehr offener Weise aus: „Was die Sache selbst betrifft, so bin ich allerdings überzeugt, daß eine durchgreifende und gründliche classische Gelehrsamkeit nur auf dem Wege gefunden werden könne, den Sie festhalten; was aber die von Ihnen daraus erwartete allgemeine und allgemein ersprießliche Bildung betrifft, so kann ich mich einiger Zweifel dabei nicht erwehren und ich habe oft gedacht, daß dabei eine unwillkürliche Täuschung obwaltete."

„Der Unterricht, den Sie in der Pforta erhalten haben, hatte gewiß nicht die Vollkommenheit, die Sie fordern; doch mag meinetwegen das, was Sie als Gelehrter leisten, auf die Rechnung dieses Unterrichtes fallen; das, was Sie als Mensch, als Staatsbürger, als Geschäftsmann sind, ist sicherlich aus ganz andern Wurzeln erwachsen. In England, auf das Sie sich berufen, hat der Schulunterricht nur den in diesem Maße bedenklichen Vorzug der Beschränkung; in allem übrigen ist er, allen Zeugnissen nach, höchst mangelhaft. In Fox's, Burkes, Pitts Vortrefflichkeit war das, was sie aus den Alten in sich aufgenommen hatten, ein Ingrediens, vielleicht ein Ferment; das meiste aber war ihnen gewiß von anderwärts hergekommen. Bei weitem die meisten, die recht gute Schulen gemacht haben, haben von classischer Bildung wenig aufzuweisen; ja, nicht einmal eine eigentliche Liebe für das classische Alterthum nehmen sie mit hinweg. Ich glaube, daß man dieses sogar von vielen behaupten kann, die sich der Philologie widmen; sie lieben die alten Autoren, wie der Wolf das Lamm liebt. Wie gering ist in der großen Menge die Anzahl derer, von denen man mit Grund der Wahrheit sagen kann, sie hätten den Geist des classischen Alterthums auch nur im Traume gesehen; wie viele hingegen, die, bei guten Schulkenntnissen, weder Geschmack noch alterthümlichen Sinn besitzen, in dem Leben aber eine Unbehülflichkeit und in der Denkungsart eine Gemeinheit zeigen, deren sich viele Ungelehrte schämen würden. Dieses soll gar nicht soviel heißen, daß der classische Unterricht nicht die Wirkung zur Bildung haben könne, die Sie davon erwarten, sondern nur, daß er bei dem Stande der Sache, den wir kennen, und bei der Beschaffenheit vieler Lehrer, die wohl classische Kenntnisse, aber keine classische Bildung haben, nicht in der Allgemeinheit wirken könne, daß man darum die Meinung derer gänzlich verwerfen müßte, welche menschliche Bildung auf einem andern Wege zu suchen rathen."

Die Zeit hat gerichtet. Der Plan von Thiersch, obwohl publicirt, kam doch nicht zur Ausführung, sondern schon im J. 1830 wurde ein neuer eingeführt, der allerdings manches von dem früheren beibehielt. Somit war der bedeutendste, mit großer Kraft und vielem Scharfsinn bewerkstelligte Versuch, die Gymnasien zu reformiren, gescheitert und hatte vielleicht keinen anderen, als den jedenfalls nicht beabsichtigten Erfolg, daß der Realismus immer dringender, mit immer stärkeren Anforderungen auftrat. Schließlich kann man wohl fragen, ob denn wirklich die preußischen Schuleinrichtungen die schlimmen Folgen gehabt haben, die Thiersch in seiner pessimistischen Ansicht voraussah, und man wird darauf ruhig mit einem entschiedenen Nein! antworten können.

Auf die Thiersch'sche Reformbewegung folgte eine politisch aufgeregte und bewegte Zeit, welche den Kämpfen wegen des Lehrplanes ein schnelles Ende machte. Das Jahr

1830 führte die Julirevolution, die polnische Revolution und in Deutschland eine Menge Krawalle und Revolutiönchen herbei, welche alles Interesse für sich allein in Anspruch nahmen. Am 6. Sept. 1831 wurde durch den Fall von Warschau der polnischen Revolution ein Ende gemacht, aber in Deutschland hörte die Aufregung damit nicht auf. Polnische Flüchtlinge in großer Zahl zogen durch Deutschland und fanden überall die größten Sympathieen. Das Hambacher Fest am 26. Mai 1832 regte in hohem Grade die Regierungen auf und gab Veranlassung zu strengen Maßregeln. Besonders zeigte sich die Jugend auf den Universitäten von der Aufregung ergriffen, wie namentlich das Frankfurter Attentat am 3. April 1833 bewies, das von einer Anzahl Studenten in der Absicht, die Bundestagsgesandten zu verhaften, eine Revolution zu veranlassen und die Republik zu proclamiren, unternommen wurde. Dieses unglückselige Ereignis wurde von der politischen Reaction aufs äußerste ausgebeutet. Richteten sich die Angriffe zunächst auch gegen die Universitäten, wo man die Professoren für die politischen und sittlichen Verirrungen der Studirenden verantwortlich machte, so gieng man doch sehr bald auch gegen die Gymnasien und die heidnischen Elemente in denselben vor, die den republikanischen Sinn in der Jugend angeblich hervorriefen und beförderten. Und zu läugnen ist allerdings nicht, daß auch die Köpfe einzelner unreifer Gymnasiasten von dem Schwindel der Zeit ergriffen waren und daß sich demagogische Verbindungen bis in die Gymnasien hinein erstreckten, so wenig man auch diesen selbst oder den in ihnen betriebenen classischen Studien die Schuld davon anrechnen durfte.

Gleichzeitig traten auf und giengen Hand in Hand mit den Anklagen und Anschuldigungen der politischen Reaction diejenigen Angriffe gegen die Gymnasien, die sich allmählich auf dem kirchlichen und religiösen Gebiete vorbereiteten, die anfangs einzeln und leise auftraten, um später eine desto bedeutendere Gewalt und Ausdehnung zu gewinnen und einen tief einschneidenden Einfluß auf diese Anstalten zu erlangen. Auch hier wendete man sich gegen die heidnischen Elemente im Unterrichte, welche Religion und christlichen Sinn zurücktreten ließen und die Gymnasien zu Anstalten machten, die dem Christenthume entfremdet und der Kirche feindlich wären. Diese Angriffe und Anklagen verschärften sich aus einem doppelten Grunde, einem äußern und einem innern. Zuerst nämlich hatte infolge der durch Wolfs Einfluß bewirkten Umgestaltung der Gymnasien die Stellung derselben zur Geistlichkeit einen andern Charakter angenommen, als sie ihn früher hatte. Die Gymnasiallehrer waren ehedem Theologen, die zum großen Theile früher oder später in ein geistliches Amt eintraten. Für die Geistlichkeit war dies gewiß kein Nachtheil. Es erhielt sich infolge davon ein Stamm von Geistlichen, die eine tüchtige, namentlich classische Bildung besaßen, die Liebe zu den Alten in ihr geistliches Amt mitgenommen hatten und in der Stille desselben diese pflegten. Man wird wohl nicht irren, wenn man diesem Umstande zum Theil die Thatsache zuschreibt, daß sich im allgemeinen in der protestantischen Geistlichkeit ein tüchtiger wissenschaftlicher Sinn erhalten hat. Andererseits hatte der erwähnte Umstand die Folge, daß das Verhältnis zwischen Gymnasiallehrern und Geistlichen ein freundliches war. Sie waren im Besitz gleicher Bildung, traten schon deshalb einander nahe, und der Geistliche, der in dem Gymnasiallehrer den künftigen Amtsbruder sah, empfand für ihn eine natürliche Sympathie. Dies änderte sich, als Philologen und Mathematiker an die Stelle der Theologen traten. Zwar die Mathematiker ließ man in der Regel noch als harmlos passiren, gegen die Philologen dagegen stellte sich bald eine Antipathie ein, die sich dann unwillkürlich auf die Gymnasien selbst übertrug. Die Geistlichen betrachteten sich noch von früher her als über allen Lehrern stehend, als eine Art Vorgesetzte; die Behörden aller Schulen, auch der Gymnasien, waren ja die kirchlichen, die Consistorien und Inspectionen, gewesen. Nun waren in den meisten größeren Staaten eigene Schulbehörden eingesetzt worden und die philologischen Lehrer waren im Hochgefühle ihrer classischen Gelehrsamkeit in der Regel

sehr weit davon entfernt, sich als den Geistlichen untergeordnet zu denken und zu stellen, mochten sich auch wohl hier und da über diese erhaben dünken. So ist es erklärlich, daß da, wo die Emancipation der Gymnasien von den kirchlichen Behörden und die Stellung derselben unter weltliche Schulbehörden stattfand, das Verhältnis der Geistlichen zu den Lehrern und infolge davon auch zu den Gymnasien ein anderes, ein wenn auch vielleicht nicht äußerlich, so doch innerlich entfremdetes und weniger freundliches war. In den kleineren Staaten, namentlich den kleinsten, wo man für ein oder zwei Gymnasien nicht eine eigene weltliche Schulbehörde einsetzen konnte, erhielten sich die alten Einrichtungen und Verhältnisse mehr. Es wurden immer noch meist Theologen angestellt, verirrte sich aber ein Philolog unter dieselben, was nicht immer zu vermeiden war, so traf ihn in der Regel einige Misstimmung, wenigstens wenn er sich und seine Ansichten mit einiger Schärfe, wie sie den Philologen oft eigen ist, geltend zu machen suchte.

Allein es gab noch einen zweiten, inneren und tieferen Grund, weshalb die Geistlichen die Gymnasien mit weniger freundlichen Augen betrachteten, und dieser betraf den Religionsunterricht. Da, wo die Theologen von den Gymnasien ganz ausgeschlossen waren, wurde auch der Religionsunterricht von Philologen ertheilt und diese waren daher verpflichtet, einige theologische Collegia auf der Universität zu hören. Es läßt sich nicht läugnen, daß dies eine nicht unbedenkliche und ungenügende Maßregel war. Die wenigsten Philologen waren im Stande, sich auf der Universität die zur Ertheilung des Religionsunterrichts erforderlichen theologischen Kenntnisse bei dem fortwährend zunehmenden Umfange der Philologie und bei den für die Vorbildung der Lehrer sich immer steigernden Ansprüchen zu erwerben. Besaßen sie die für den Religionsunterricht nothwendige große pädagogische Begabung, besaßen sie namentlich das Gemüth, welches allein den Religionsunterricht eindringlich und fruchtbar zu machen vermag, besaßen sie endlich soviel wissenschaftliches Streben, um durch Selbststudium die fehlenden theologischen Kenntnisse nachzuholen, so konnten sie immerhin tüchtige, ja vorzügliche Religionslehrer werden. Allein dieser Fall war doch verhältnismäßig nur selten, und so ließ der durch Philologen ertheilte Religionsunterricht wohl häufig zu wünschen übrig, was den Theologen natürlich nicht entgehen konnte. Dazu kam, daß der Religionsunterricht, den, wo möglich, die Ordinarien ertheilen sollten, unter zu viele Lehrer vertheilt und dadurch zerstückelt wurde, daß ihm die Einheit fehlte, und daß die Schüler, die vielleicht in den verschiedenen Classen ganz verschiedene Ansichten vortragen hörten, dadurch irre wurden.

In der Zeit nun, von der wir sprechen, regte sich auf dem kirchlichen und religiösen Gebiete ein neues Leben. Lange Zeit hatte der Rationalismus seine Herrschaft ausgeübt. Die religiösen Anregungen, die von den Befreiungskriegen ausgiengen, manche Erscheinungen auf dem politischen und kirchlichen Gebiete, welche die Machthaber mit Besorgnis erfüllen mußten, bewirkten, daß an die Stelle des alten Rationalismus, welcher gemüthvollen Menschen niemals Befriedigung gewährt hatte, eine glaubensvollere Lebensansicht trat, die als Orthodoxie bezeichnet wurde. Die Orthodoxen, die überall in den höchsten Kreisen Anklang fanden und Einfluß gewannen, von der Ansicht ausgehend, daß, wer die Jugend habe, Herr der Zukunft sei, richteten ihre Aufmerksamkeit besonders auf die Schulen und unter diesen nicht zuletzt auf die Gymnasien. Der durch die Philologen ertheilte Unterricht war ihnen ein Dorn im Auge; galten doch die Philologen von jeher für geborene Rationalisten, und ist es natürlich nicht zu läugnen, daß auch in den Gymnasien die allgemein herrschende rationalistische Richtung Geltung gefunden hatte, wie dies ja an den Universitäten und bei den Geistlichen eben so der Fall gewesen war. So wurden denn auch von Seiten der Orthodoxie allmählich Angriffe auf die Gymnasien gerichtet und diesen auch hier die Sympathieen entzogen. Doch waren in der Zeit, von der wir sprechen, die

Angriffe noch vereinzelt, obwohl sie schon in einflußreichen Kreisen Gehör fanden. Später wurden sie viel stärker und allgemeiner, wovon weiter unten die Rede sein wird.

Keinen günstigeren Zeitpunct konnte unter diesen Umständen Lorinser für seinen Angriff gegen die Gymnasien (in der Medicinischen Zeitung, 1836, No. 1) sich wählen, über den hier, da bereits in einem besonderen Artikel Bd. IV. S. 450 ff. darüber gehandelt worden ist, kürzer fortgegangen werden kann. Lorinser griff namentlich die preußischen Gymnasien an und traf mit Thiersch darin vollständig zusammen, daß er die Vielheit der Unterrichtsgegenstände und die Menge der Unterrichtsstunden tadelte. Während aber Thiersch dabei die allgemeine höhere Bildung Deutschlands im Auge hatte, faßte Lorinser das Staatswohl ins Auge; während jener die schlimmsten Folgen für die ideale Richtung des deutschen Geistes vorhersagte, prophezeite Lorinser die nachtheiligsten Folgen für die Gesundheit der kommenden Geschlechter, überschrieb daher auch seinen Artikel: Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. Darin stimmten beide überein, daß sie von der bestehenden Organisation der Gymnasien nachtheilige Folgen für die geistige Frische und Regsamkeit der Jugend wegen übermäßiger Anstrengung derselben theils befürchteten, theils schon zu bemerken glaubten. „Immer häufiger und lauter," sagt Lorinser, „werden die Klagen, daß in den Gymnasien die Ausbildung des Geistes zu der des Körpers sich nicht im rechten Verhältnisse befindet, und daß daher oft dieser wie jener an einem schleichenden Siechthum leidet, durch welches die Lebenskraft allmählich in ihrer Wurzel gebrochen und der Kern der Gesundheit angegriffen wird. Die solche Klage führen, besonders Eltern und Vormünder, sind in der Regel geneigt, dieses Siechthum dem eingeführten Systeme des Unterrichts allein zur Last zu legen, ohne genau zu erwägen, daß auch die Generation selbst eine andere ist, der Keim des Uebels schon in die Schule mitgebracht wird, und hier nur, von gewißen Umständen begünstigt, Nahrung und Wachsthum erlangt." Es wird dann bemerkt, daß seit der Entdeckung von Amerika in dem geistigen und physischen Leben der Menschheit eine totale Veränderung, und zwar zum Nachtheil, stattgefunden habe, daß eine Menge neuer Körperleiden und Krankheiten entstanden, andere, schon bekannte, viel häufiger und allgemeiner geworden seien, daß aber, um diese krankhaften Anlagen des Körpers und des Geistes zu steigern, es keine wirksameren Mittel gebe, als diejenigen, welche man auf den meisten deutschen Gymnasien in Anwendung bringe: die Vielheit der Unterrichtsgegenstände, die Vielheit der Unterrichtsstunden und die Vielheit der häuslichen Arbeiten. Es müße deshalb das Sitzen abgekürzt und die Menge der Unterrichtsgegenstände, der Lehrstunden und häuslichen Arbeiten vermindert werden.

Nach unserer obigen Darlegung der Lage, in welcher sich damals die Gymnasien ihren zahlreichen Gegnern gegenüber befanden, wird man es nicht auffallend finden, daß dieser an sich wenig bedeutende Artikel doch das größte Aufsehen machte und aufs eifrigste gegen die Gymnasien ausgebeutet wurde. Es erschienen eine Menge Schriften für und gegen Lorinser, von denen die bedeutenderen hier verzeichnet werden mögen: 1) Mützell in der Außerordentlichen Beilage zu No. 9 der Literarischen Zeitung, 1836. 2) Köpke, Einladungsprogramm des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster. 4. Berlin, 1836. 3) August, Einladungsprogramm des Realgymnasiums. 4. Berlin, 1836. 4) Heinsius, Hygiea und die Gymnasien. 8. Berlin, 1836. 5) Froriep, Bemerkungen über den Einfluß der Schulen auf die Gesundheit. 8. Berlin, 1836. 6) G . . . . . r (Joh. v. Gruber in Stralsund), Ueber die Nothwendigkeit der Trennung von Gymnasien und Realschulen und einer Reform des Gymnasialunterrichts. 8. Berlin, 1836. 7) Braut, Ueber einige vermeintliche und wirkliche Mängel der jetzigen Schuleinrichtungen. 8. Brandenburg, 1836. 8) A. Benary, A. Krech, A. Seebeck, Zur Vertheidigung der Gymnasien gegen die Beschuldigungen und Anträge des Herrn Reg.- und Med.-Raths Dr. Lorinser. 8. Berlin, 1836. 9) Werner, Ueber die Organisation der preußischen Gymnasien.

8. Breslau, 1836. 10) Seul, Ueber die Entwicklung und den gegenwärtigen Zustand des höhern Schulwesens in Preußen. 8. Coblenz, 1836. 11) Niemeyer, Gedanken über die jetzige Gymnasialverfassung im Kgr. Preußen. 8. Halle, 1836. 12) Max Schmidt, Ueber die Nothwendigkeit einer Reform im Gymnasialunterricht. 8. Halle, 1836. 13) Kritz, Zur Beleuchtung der Schrift des Herrn Medicinalraths Dr. Lorinser: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen.“ 8. Gotha und Erfurt, 1836. 14) Groke, Lorinser und Heinsius, oder Einiges über Leben und Lehren an den preußischen Gymnasien und über die Folgen desselben für die Gesundheit der Schüler. 8. Berlin, 1836. 15) Bernh. Thiersch, Die Organisation der Gymnasien nach Lorinsers Ansichten. 8. Dortmund, 1836. 16) Jüngst, Freimüthige Gedanken über eine zweckmäßige Umgestaltung der Gymnasien. 8. Bielefeld, 1836. 17) Dr. L. J. Lorinsers Beschuldigung der Schulen, zur Steuer der Wahrheit und zur Beruhigung besorgter Eltern widerlegt von Fr. A. Gotthold. 8. Königsberg, 1836.

Einige von diesen Schriften waren rein polemisch und vertheidigten die Gymnasien, indem sie sich auf den Boden der Thatsachen stellten. Dies thaten namentlich Mützell und Heinsius, und es wurde ihnen bei ihrer gründlichen Kenntnis auch des ältern Schulwesens leicht, Lorinser, der sich nur sehr im allgemeinen gehalten hatte, factische Irrthümer nachzuweisen und ihn in Beziehung auf das Thatsächliche zu widerlegen. Die meisten Gymnasiallehrer jedoch, und darunter sehr bewährte und tüchtige, die an diesem Streite sich betheiligten, gaben zu, daß die Jugend geistig schlaffer und weniger empfänglich für wissenschaftliche Anregungen sei, als früher, und daß Reformen nöthig seien; ja, die Directoren der Provinz Westfalen sprachen sich auf einer Conferenz dahin aus, daß die Gesundheit der Gymnasiasten zu leiden scheine. Die Vorschläge freilich, die in dieser Beziehung gemacht wurden, waren sehr verschiedenartig und giengen weit auseinander. Gymnastische Uebungen, die schon früher eingeführt, im Laufe der Zeit jedoch aus politischen Gründen wieder abgeschafft worden waren, wurden sehr allgemein empfohlen. Eben so wurde eine Vereinfachung des Unterrichts durch Beseitigung einzelner Lehrfächer, namentlich der Naturgeschichte, der philosophischen Propädeutik, der allgemeinen Grammatik, und durch Beschränkung anderer, z. B. der Mathematik, in Vorschlag gebracht. Andere wünschten eine vollständige Aenderung der Maturitätsprüfung oder wenigstens eine Reduction der Prüfungsgegenstände und Prüfungsarbeiten. Viele endlich empfahlen die Gründung von Realschulen, damit die Gymnasien von dem Uebermaße der Realien erleichtert werden könnten. Das vorläufige Ende des Streites ist bekannt. Da Lorinsers Aufsatz in den höchsten Kreisen in Berlin Aufsehen gemacht und bei der dort herrschenden Stimmung Anklang gefunden hatte, so sah sich das preußische Unterrichtsministerium dringend veranlaßt, die Sache selbst in die Hand zu nehmen und aufs eifrigste zu verfolgen. Daß die preußischen Schulbehörden auf alle von Lorinser hervorgehobenen Puncte bereits selbst längst aufmerksam und bemüht gewesen waren, hervorgetretene Uebelstände abzustellen, geht aus unserer obigen documentirten Darstellung hervor. Schon vor Lorinser hatten die Unterrichtsbehörden bei den Lehrercollegien der Gymnasien angefragt, ob ein Sinken der Gesundheit bei den Gymnasialschülern wargenommen werde. Durch das Abiturientenreglement von 1834 war zwar die Zahl der Prüfungsgegenstände vermehrt worden, in andern Beziehungen jedoch eine Ermäßigung der Anforderungen eingetreten. Nun erließ das Ministerium aus Anlaß des Lorinserschen Streites das Circularrescript vom 24. Oct. 1837, das eine Menge zweckmäßiger Anordnungen enthielt, welche geeignet waren, die gerügten Uebelstände, soweit sie wirklich bestanden, zu mildern oder zu beseitigen. Das Rescript ist Bd. IV. S. 452 ff. seinem wesentlichen Inhalte nach mitgetheilt worden, und braucht daher nicht weiter ausführlich darauf eingegangen zu werden. Eine Reform wurde dadurch herbeigeführt, daß

ein Normalplan aufgestellt wurde, der von dem oben mitgetheilten Lehrplan von 1816 nicht unbedeutend abwich. Dieser neue Normalplan war folgender:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Latein	10.	10.	10.	10.	10.	8.
Griechisch	—	—	6.	6.	6.	6.
Deutsch	4.	4.	2.	2.	2.	2.
Französisch	—	—	—	2.	2.	2.
Mathematik und Rechnen	4.	4.	3.	3.	4.	4.
Naturwissenschaften	2.	2.	2.	2.	1.	2.
Religion	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	2.
Geschichte und Geographie	3.	3.	2.	3.	3.	2.
Zeichnen	2.	2.	2.	—	—	—
Schreiben	3.	3.	1.	—	—	—
Gesang	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Hebräisch	—	—	—	—	(2.)	(2.)
	32.	32.	32.	32.	32 (34).	32 (34).

Es war somit die Zahl der Stunden für das Latein ansehnlich erhöht, für Deutsch und Mathematik vermindert, das Französische officiell wieder eingeführt, auch 2 Stunden für philosophische Propädeutik angesetzt worden.

Auch in andern deutschen Staaten hatte der Lorinsersche Angriff Beachtung gefunden und es wurden hier und da in Gemäßheit der preußischen Circularverfügung, die den übrigen Regierungen mitgetheilt wurde, Modificationen der Lehrpläne beliebt, namentlich die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden auf 32 beschränkt. Ueberhaupt gewann Preußen, welches schon zu Anfang des Jahrhunderts, namentlich seit 1812, an die Spitze des deutschen Schulwesens getreten war, während früher Württemberg und Sachsen diese Stelle eingenommen hatten, jetzt, seit Gründung des Zollvereins, auf die kleineren deutschen Staaten auch in Angelegenheiten des Schulwesens immer größeren Einfluß. Wie die Bundescontingente zu Commandeuren preußische Officiere erhielten, so wurden Directoren und Lehrer aus Preußen an die Gymnasien berufen und allmählich das deutsche Gymnasialwesen der kleineren Staaten Nord- und Mitteldeutschlands, abgesehen von einzelnen Eigenthümlichkeiten, im wesentlichen dem preußischen ähnlich gestaltet, am wenigsten vielleicht in Sachsen.

Daß der Lorinsersche Streit durch das Circularrescript ein für die Gymnasien so günstiges Ende nahm, ist ein Verdienst, welches dem damaligen preußischen Unterrichtsministerium hoch angerechnet werden muß, und man wird nicht fehl gehen, wenn man namentlich der geistigen Ueberlegenheit und Energie von Johannes Schulze einen großen Theil dieses Verdienstes zuschreibt. Denn allerdings gab es in sehr einflußreichen Kreisen Männer, die den classischen Studien und somit den Gymnasien nicht besonders hold waren und eine mehr realistische Bildung für diese wünschten. Ebendeshalb aber war die Stellung der Gymnasien durch das Circularrescript noch keineswegs auf die Dauer befestigt und gesichert, die Gegner noch nicht beschwichtigt, vielmehr begannen die Angriffe der realistischen Gegner mit größerem Ungestüm, als früher. Namentlich die vierziger Jahre führten eine Periode für die Gymnasien herbei, die man nicht mit Unrecht mit dem Namen einer Sturm- und Drangperiode bezeichnet hat. Zu den gefährlichsten Gegnern gehörten leider Gymnasiallehrer selbst, welche die Leistungen der Gymnasiasten, besonders auch in den classischen Studien, als ungenügend, unbedeutend und nicht im Verhältnisse zu der aufgewendeten Zeit stehend darstellten und dadurch den Gegnern die Waffen in die Hand gaben. Solche ungünstige Zeugnisse haben H. Schmidt in seinem Programme über den classischen Sprachunterricht auf den Gymnasien in seinem Verhältnisse zur Gegenwart, Wittenberg, 1844, und Kühnast in seiner fleißigen Schrift „Die Vereinigung der principiellen Gegensätze

in unserm altclassischen Schulunterricht, Rastenburg, 1856," S. 32 ff. zusammengestellt. Die bewußten Gegner und die urtheilslose Masse giengen noch weiter. Man prophezeite den Untergang der Gymnasien, wenigstens der Alterthumsstudien an denselben, und forderte geradezu ihre Umwandelung in Realschulen. Noch 1850 sah H. Deinhardt den Zustand als so gefährlich an, daß er (Neue Jahrb. für Phil. und Päd. 1850, Bd. 60, S. 130) erklärte: „die Gymnasien sind gefährdet, oder sie sind vielmehr gleich den Universitäten und allen übrigen historischen Lehranstalten in einer völligen Auflösung begriffen." Die Zahl der Realschulen nahm immer mehr zu und sie wurden in mehreren Staaten, namentlich in Sachsen, nach Möglichkeit gefördert. Die Reallehrer traten, wie die Philologen, zu regelmäßigen Versammlungen zusammen, lehnten aber, als von den Philologenversammlungen zu Darmstadt (1845) und Jena (1846) entgegenkommende Versuche zu einer Vereinigung gemacht wurden, diese entschieden ab und nahmen dadurch gewißermaßen eine feindliche Stellung ein. Das Verlangen trat immer offener hervor, daß die Realschulen mit den Gymnasien eine gleichberechtigte Stellung erhalten sollten. Und nicht bloß die eigentlichen Realisten traten als Gegner der classischen Studien auf, sondern auch die Lehrer der neuern Sprachen, selbst an Gymnasien, fiengen an sich zu fühlen und das Haupt höher zu tragen; wurde doch sogar (1846) der Versuch gemacht zu beweisen, daß die neueren Sprachen für den Unterricht geeigneter seien, als die alten.

In dieser Zeit, in welcher die Gymnasien völlig preisgegeben zu sein schienen, trat Hermann Köchly mit seinen Reformbestrebungen auf. Das K. sächsische Cultusministerium, welches für die sächsischen Gymnasien ein neues Regulativ zu erlassen beabsichtigte, berief die sächsischen Rectoren auf den 18. Aug. 1845 zur Berathung über das sächsische Gymnasialwesen nach Dresden. Köchly ließ seine erste Reformschrift (I.) „Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller. 8. Dresden und Leipzig, 1845. VI. und 50 S.," die er eigentlich der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Darmstadt zur Beurtheilung vorzulegen beabsichtigt hatte, für diese Rectorenversammlung drucken, in der Erwartung, daß seine Ansichten in derselben einer Prüfung oder Besprechung gewürdigt werden möchten. In dieser Erwartung getäuscht ließ er, um seinerseits weitere Erörterungen anzuregen, nach Jahresfrist seine zweite Schrift folgen: (II.) „Zur Gymnasialreform. Theoretisches und Praktisches. 8. Dresden und Leipzig, 1846. VIII und 111 S." Diesen beiden Schriften folgten, um dies hier sogleich vorweg zu nehmen, (III.) „Vermischte Blätter zur Gymnasialreform. Eigenes und Fremdes, herausgegeben von Dr. H. Köchly. (Erstes Heft.) 8. Dresden und Leipzig, 1847. VI und 185 S." (IV.) „Zweites und drittes Heft, enthaltend die XX Einzelberichte und den Schlußbericht des Gymnasialvereins zu Dresden. 8. Dresden und Leipzig, 1848. VIII und 268 S." Zur letztgenannten Schrift ist zu bemerken, daß Köchly, um seinen Ansichten im Publicum Eingang und Anerkennung zu verschaffen, in Dresden einen Gymnasialverein, bestehend aus Gebildeten aller Art, am 20. Sept. 1846 gegründet hatte, der am 17. April 1848 seine letzte Sitzung hielt. Der Plan, ein eigenes Privatgymnasium nach den in diesem Vereine ausgebildeten und gebilligten Ansichten zu gründen, kam der Zeitverhältnisse wegen nicht zur Ausführung.

Köchly war eben so, wie Thiersch, von den besten Absichten für die Gymnasien und die altclassischen Studien an denselben beseelt, traf auch in manchen Einzelnheiten mit diesem zusammen. Sah aber Thiersch mit Bedauern und Entrüstung auf die Gegenwart, mit Besorgnis der Zukunft entgegen, so stellte sich Köchly als Sohn seiner Zeit dar, der die Anforderungen derselben als berechtigt anerkannte, dessen Ansicht es war, daß der Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewußtsein in Widerspruch gerathen sei, und der es deshalb unternahm, denselben wieder mit diesem Zeitbewußtsein zu versöhnen. Daß es dahin gekommen sei, daß selbst nach dem Urtheil wohlmeinender,

wissenschaftlich gebildeter Männer die Zöglinge der Gymnasien im Verhältnis zu der aufgewendeten Zeit und Kraft wenig für das Leben Ersprießliches von dort mitbrächten, lag nach Köchlys Ueberzeugung an der Art, wie der Unterricht betrieben wurde, namentlich an der philologischen oder der noch einseitigeren grammatisch-kritischen Behandlung des altclassischen Unterrichts. Gegen diese Behandlungsweise wendet er sich daher vorzugsweise und zunächst, und stellt dem bisherigen philologischen Principe ein neues Princip, das historische, entgegen, dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller er zunächst und ausführlich nachweist. Das neue Princip und demnach die ganze Reform Köchlys beruht auf einer neuen Eintheilung der Wissenschaften in Naturwissenschaften und historische Wissenschaften, die er folgendermaßen entwickelt und begründet. Object jeder Wissenschaft, sagt er (II. S. 48), sind entweder vorzugsweise Gegenstände und Kräfte der Natur, und zwar theils in ihrem von uns unabhängigen freien Sein, Werden und Wirken (Mineralogie, Botanik, Zoologie, Physik, Geologie, Astronomie u. s. w.), theils in ihrem Zusammentreffen mit der Arbeit des menschlichen Geistes, der jene Kräfte und Gegenstände sich unterthänig zu machen, zu seinem Nutzen und Genuß auszubeuten sich bemüht (angewandte Physik, Chemie, Pharmacie, Technologie, Maschinenbau u. s. w.) oder irgend eine Seite, in welcher der menschliche Geist im Laufe der Zeiten sich fortschreitend entwickelt und weiter gebildet hat (Geschichte, Theologie, Jurisprudenz, Philologie, Philosophie). Aus dieser Eintheilung der Wissenschaften und dem diametralen Gegensatze zwischen Naturwissenschaften und historischen Wissenschaften folgt nach Köchlys Ansicht erstens die Nothwendigkeit verschiedener Vorbereitungsschulen für das selbständige Erfassen der beiden Classen von Wissenschaften, so zwar, daß den Realschulen die Vorbereitung auf die Naturwissenschaften, den Gymnasien die Vorbereitung auf die historischen zuzuweisen ist, zweitens das neue Princip für den Gymnasialunterricht, welches auf die Betreibung der altclassischen Studien überhaupt und insbesondere auf die Auswahl, Reihenfolge und Behandlungsweise der griechischen und römischen Schriftsteller, sowie auf die Uebungen im Lateinschreiben und Lateinsprechen einen völlig umgestaltenden Einfluß ausüben muß.

Ein historisches Princip für die Gelehrtenschule hatte schon zwei Jahre früher Lübker in seiner Schrift „Die Organisation der Gelehrtenschule, mit besonderer Rücksicht auf die Herzogthümer Schleswig und Holstein. 8. Leipzig, 1843. 112 S." aufgestellt, es aber anders begründet. Nach ihm bildet die Gelehrtenschule für das selbständige Leben der Wissenschaft vor. „Sie gehört daher auch mittelbar den sogenannten theoretischen Ständen im Staate an, d. h. denjenigen, die mit wissenschaftlichem Bewußtsein die Gegenwart und ihre Bedürfnisse zu durchdringen haben. Wissenschaftlich aber kann man, wie alles, so auch die Gegenwart nur erkennen, wenn man sie aus ihren Gründen erkennt, wenn man weiß, wie sie geworden ist." Der Universität bleibt es vorbehalten, die Wissenschaften aus der Idee an und für sich zu entwickeln und zu erkennen, die Gelehrtenschule hat dieses reine, von Zeit und Raum unabhängige Leben der Wissenschaft fern von sich zu halten; „ihre Aufgabe ist, auf geschichtlichem Wege allmählich in das Bewußtsein der Gegenwart, wie sie sich in der Kirche und dem Staate der christlich-protestantischen Gemeinschaft offenbart, nach ihrer ganzen geistigen und sittlichen Erscheinung und Bedeutung einzuführen, noch richtiger vielleicht, bis an die Thore der am schwierigsten zu erkennenden, erst durch die Wissenschaften selbst deutlich werdenden Gegenwart in das Bewußtsein der Welt, wie sie bis dahin geworden ist, zu versetzen —, ihr Princip ist also im wesentlichen ein historisches" (S. 9 und 10). In welcher Weise die Gelehrtenschule kraft dieses historischen Princips ihre Zöglinge bilden soll, wird in folgenden etwas überschwänglichen Worten angegeben (S. 11): „Indem die Gelehrtenschule ihren Zögling durch die erheblichsten Stadien und Perioden der Welt, wie sie allmählich geworden ist, bis an die Schwelle der in ihrem Verlaufe nach und nach entstandenen

und erwachsenen Wissenschaft hindurchführt, auf die Bedeutung und den Einfluß derselben mit mehr oder minder Bestimmtheit hinweisend, soll er jenes bildende Object nicht bloß in seinem Wissen sich aneignen, sondern mit seinem ganzen Bewußtsein durchdringen und in sich innerlich durchleben; er soll den Weg, auf dem die Weltgeschichte im großen und ganzen (in ihrem Makrokosmus) sich entwickelt hat, in seinem individuellen Geiste (dem Mikrokosmus) sorgsam durchwandern, und hat er das in rechter Weise gethan, so ist er gewiß ein befähigter Jünger zum Eintritt in den Tempel der Wissenschaft zu nennen." Gewiß wird er das sein; es entsteht nur die Frage, wie viel solcher befähigter Jünger die Gelehrtenschule, so lange sie existirt, bereits entlassen hat.

Das Köchlysche historische Princip war an sich klar, und hätte überzeugend sein können, wäre nur die Eintheilung der Wissenschaften in historische und Naturwissenschaften eine richtige, wäre nur der Gegensatz zwischen Geschichte und Natur ein logischer; es hätte ausführbar erscheinen können, wäre nur eine Scheidung der beiden Arten von Wissenschaften in den beiden Classen von Vorbereitungsschulen, den Realschulen und Gymnasien, möglich.

Obwohl Köchly sein historisches Princip für den Gymnasialunterricht überhaupt aufgestellt hatte, gieng er doch, wie bereits bemerkt wurde, in seiner ersten Schrift nur darauf aus, die Anwendung desselben auf die Behandlnng der Schriftsteller nachzuweisen, ließ sich dagegen, abgesehen von einigen wenig bedeutenden Bemerkungen über den Unterricht in der deutschen Sprache und in den Naturwissenschaften (II. S. 71—79), nicht darauf ein, die Anwendung des Princips auf die andern Lehrgegenstände nachzuweisen. Von einer Gymnasialreform konnte also bei ihm nur in sehr beschränktem Sinne die Rede sein, theils weil sich dieselbe zunächst nur auf die classischen Studien bezog, theils weil sie auch hier sich nicht auf die Organisation des Gymnasiums, sondern vielmehr auf die Behandlungsweise des classischen Unterrichts richtete. Später, i. J. 1848, betheiligte sich Köchly an allgemeinen Reformbestrebungen, von denen bald die Rede sein wird; diese waren jedoch nicht mehr sein specielles Werk. Die Anwendung des historischen Princips auf die andern Lehrgegenstände darzuthun, unternahm der Dresdener Gymnasialverein; allein seine Berichte erschienen in einer Zeit, wo sie fast ganz unbeachtet blieben und sich auch nicht des geringsten Erfolges erfreuten. Auch die Köchlysche Reform des classischen Unterrichts war nur eine sehr beschränkte, insofern er an dem Unterrichte in den untern und mittleren Classen wenig auszusetzen fand, dagegen den in den obern Classen allerdings gänzlich umgestaltet wissen wollte.

Aus dem historischen Principe und der eigenthümlichen Aufgabe des Gymnasiums, seine Zöglinge zu den historischen Wissenschaften (Geschichte, Theologie, Jurisprudenz, Philologie und Philosophie) vorbereitet auf die Universität zu entlassen, wird das gründliche Studium des classischen Alterthums als die Grundlage der Gymnasialbildung in seiner Nothwendigkeit erwiesen. Das Princip ihrer Betreibung darf aber nicht mehr das philologische oder das grammatisch-kritische sein, die Schriftsteller sollen nicht mehr als Mittel, Einzelnheiten der Grammatik einzuüben und einzuprägen, betrachtet werden, sondern die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefaßt werden, d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer Totalität und daraus zugleich ihre Zeit kennen lernen. Wird dies festgehalten, so muß es auf die Auswahl, die Reihenfolge, die Behandlungsweise der classischen Schriftsteller, sowie auf die Ausdehnung und Bedeutung der Uebungen im Lateinischschreiben und Lateinischsprechen, sowie im Griechischschreiben den entschiedensten Einfluß haben. Bei der Auswahl kommen in Betracht 1) die wichtigsten und am meisten charakteristischen Perioden und Seiten der beiden classischen Völker, 2) die Beschaffenheit der noch vorhandenen Schriftsteller, 3) die Fassungskraft der Schüler der beiden oberen Classen. Für die Aufeinanderfolge der zu lesenden Autoren wird I, S. 24 ein Muster gegeben, aus dem nur her-

vorgehoben werden mag, daß in Prima — abgesehen von einstündigen Schreibübungen — in 1½ Jahren und wöchentlich 6 Stunden gelesen werden sollen: die Tragiker Aeschylus, Sophokles, Euripides (je ½ Jahr, 2 St.), Demosthenes Staatsreden (Isokrates), Demosthenes und Aeschines pro corona, Thucydides. Was die Behandlungsweise betrifft, so sollen die Schriftsteller nur deutsch erklärt und nach vorausgeschickter Einleitung so gelesen werden, daß sie nach ihrer Individualität auch im einzelnen kennen gelernt und die vorliegende Schrift als ein Ganzes, als ein Kunstwerk aufgezeigt wird. Das Lateinischschreiben und Lateinischsprechen muß auf den Gymnasien abgeschafft werden, letzteres gänzlich, ersteres insofern es in dem Schreiben von freien lateinischen Aufsätzen besteht. Die Abschaffung der lateinischen Aufsätze beantragte Köchly 1846 in der pädagogischen Section der Philologenversammlung zu Jena, drang damit jedoch nicht durch; die Majorität gab indessen zu, daß sie auf Reproduction zu beschränken seien.

Die von Köchly i. J. 1845 kurz ausgesprochene und in seiner zweiten Schrift S. 47—64 näher begründete Ansicht, daß die künftigen Mediciner, da ihre Wissenschaft eine Naturwissenschaft sei, in den Realschulen für die Universität vorzubereiten seien, hatte Fischer, Director der Realschule zu Nordhausen, seiner eigenen Angabe nach bereits i. J. 1838 und i. J. 1845 in amtlichen Berichten ausgesprochen. Die Streitfrage wurde in mehreren Artikeln medicinischer Zeitschriften (Medicinische Zeitung v. J. 1846. Nr. 32. 33. 45. Allgemeine Medicinische Central-Zeitung 1846. Nr. 77. 1847. Nr. 2) behandelt und rief auch folgende Schriften hervor: K. Chr. Fr. Fischer, Noch ein nothwendiges Wort über die Frage: Können Realschulen zweckmäßige Vorschulen zum Studium der Medicin werden? 8. Nordhausen, 1847. O. F. Becker, Ueber Gymnasien und Realschulen. 8. Sondershausen, 1847. Fischer, Zweites nothwendiges Wort über die medicinische Schulfrage. 8. Nordhausen, 1847. Auch dieser Streit gieng in den Bewegungen des folgenden Jahres unter.

Köchly's Auftreten war ein höchst anregendes. Anregung war ja auch hauptsächlich der Zweck, den er bei Abfassung seiner beiden ersten Schriften vor Augen hatte, und diese Anregung ist namentlich für die zweckmäßige Behandlung der alten Schriftsteller an den Gymnasien nicht ohne mannichfachen Nutzen; anregen wollte er namentlich die sächsischen Gymnasiallehrer, die seiner Ansicht nach zum größeren Theile in der von ihm getadelten grammatisch-kritischen Weise zu sehr befangen waren. Allein diese Anregung, die ihm nicht besonders gelingen wollte, übernahm in erfolgreicherer Weise die Zeit selbst, denn es kam das Jahr 1848 mit seinen Stürmen und fieberhaft aufgeregten Leidenschaften. Eine Aufregung kam über die ruhigen Deutschen, wie sie die Welt in dieser Art selbst während der Befreiungskriege noch nicht gesehen hatte. Die Menschen waren plötzlich umgewandelt und die conservativsten Leute kamen sich politisch schon sehr gemäßigt vor, wenn sie nur eine „constitutionelle Monarchie auf breitester demokratischer Grundlage" verlangten. Was Wunder, daß nicht bloß in der Politik, sondern auch auf andern Gebieten nach Aenderungen und Reformen gerufen wurde; was Wunder, daß, wie die Lehrer überhaupt, so auch die Gymnasiallehrer in diesen Ruf einstimmten. Ueberall, in allen Theilen und Ländern Deutschlands traten Directoren und Lehrer zu Versammlungen zusammen, in denen die gewünschten Reformen besprochen wurden. Es ist nicht möglich, alle diese Versammlungen nur aufzuzählen, noch weniger, sie zu besprechen; auch ist es nicht nöthig, da die Verhandlungsgegenstände im wesentlichen überall dieselben waren. Es wird genügen, zunächst über die Verhandlungen der Versammlungen in Halle und Leipzig eingehender zu berichten, auf deren Wichtigkeit Mützell in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1848, S. 721 ausdrücklich aufmerksam zu machen sich gedrungen fühlte. Sie gehörten überdies zu den ersten, welche stattfanden, und es kamen darin so ziemlich alle die allgemeinen Fragen zur Sprache, die damals überhaupt verhandelt wurden.

Die erste Versammlung in Halle wurde am 16. und 17. Juli 1848 gehalten

und war sehr zahlreich von Gymnasiallehrern nicht bloß der Provinz Sachsen, sondern aus verschiedenen Theilen Deutschlands besucht. Verglich man ihre Verhandlungen mit denen der pädagogischen Section zu Jena, so erkannte man sofort einen merkwürdigen Fortschritt in der Anwendung der parlamentarischen Formen und in dem geordneten Fortgange, sowie der sicheren Leitung der Verhandlungen; es war ersichtlich, welchen Einfluß die politischen Bewegungen schon gehabt hatten; und dies zeigte sich auch in den Verhandlungen selbst. Einen Bericht darüber von Weißenborn s. in der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1848. S. 821—831. In dieser ersten Versammlung wurde die Frage der inneren Organisation der Gymnasien behandelt. Der erste Paragraph des aufgestellten Programms lautete: „Es ist in nationaler und politischer Hinsicht wünschenswerth, daß fortan diejenigen, welche eine höhere Bildung erstreben, ein und denselben Unterricht erhalten. Wie gestaltet sich hiernach das Verhältnis der Gymnasien und Realschulen?" Es handelte sich also um die Frage, ob entweder ganz oder theilweise der frühere Zustand wieder hergestellt werden könne, wo die Gymnasien die einzigen Bildungsanstalten für alle diejenigen gewesen waren, die eine höhere Bildung erstrebten. Um diesen Zweck zu erreichen und um gesonderte Realschulen zu vermeiden, hatte man an verschiedenen Orten Parallelstunden, Parallelsectionen, Parallelclassen errichtet, wie sie auch heut zu Tage noch vielfach existiren. Die Hallische Versammlung entschied sich für ein System, das von jetzt an eine Zeitlang eine Rolle zu spielen berufen war, für das s. g. System der Bifurcation, nach welchem über einem gemeinsamen Unterbau sich zwei gesonderte Anstalten, Gymnasium und Realschule, erheben sollten, und zwar sollte der Unterricht für Gymnasial- und Realschüler bis zum 14. Jahre ein gemeinsamer, von da ab ein gesonderter sein. Es wurde jedoch durch die Majorität entschieden, daß der Unterricht nur theilweise, nämlich durch Parallelclassen oder Parallellectionen, getrennt sein solle. Folge des Beschlusses über den gemeinsamen Unterbau (3 Classen) war, daß der Unterricht im Griechischen auf die drei obersten Classen des Gymnasiums in einem sechsjährigen Cursus beschränkt wurde. Angenommen wurde dabei noch der Zusatz, daß der erste griechische Unterricht in zwei aufeinander folgenden einjährigen Cursen ertheilt werden solle, ohne daß freilich nachgewiesen wurde, wie man dies möglich machen könne, ohne Tertia zu theilen oder zwei vollständig verschiedene Abtheilungen darin zu haben. Bemerkenswerth ist noch der Beschluß: „Die Naturwissenschaften haben ihre Berechtigung in dem Lehrplan des Gymnasiums", während die übrigen unerwähnt bleiben können, da sie sich nicht auf die Organisation der Gymnasien, sondern auf einzelne Lehrfächer bezogen.

Die zweite Versammlung am 1. und 2. Oct. 1848, deren Verhandlungen besonders gedruckt erschienen, Halle 1848. 8. 44 S. (einen kürzeren Bericht lieferte E. Niemeyer in der Zeitschrift für das Gymnasialw. 1849. S. 301—312), beschäftigte sich mit der Frage wegen der äußeren Organisation der Gymnasien. Daß die Geister noch immer aufgeregt genug waren, bewiesen manche Aeußerungen einzelner Redner, von denen wohl die am meisten charakteristische war, daß der Rector als primus inter pares nur „der Präsident des souveränen Lehrercollegiums" sei. Die Beschlüsse waren gemäßigter, doch giengen die Ansprüche ziemlich weit. Einem Unterrichtsminister, dem ein durch ihn selbst aus dem Stande der Lehrer gewählter Staatsschulrath zur Seite stehen sollte, wurde die oberste Leitung des Schulwesens zugewiesen. Außerdem sollten Provincial- (eventuell Bezirks-) Schulbehörden aus den von dem Unterrichtsminister ernannten Räthen und aus mindestens gleich vielen von dem Lehrerstande der Provinz auf Zeit zu wählenden Beisitzern gebildet werden. Sodann wurde ein ganzer Synodenapparat beschlossen: zuerst Provincial- (Bezirks-) Schulsynoden für die Gymnasien, zu welchen jedes Lehrercollegium aus seiner Mitte zwei Abgeordnete wählt, und zu welchen von der Bezirksvertretung noch halb so viele Nichtlehrer gewählt werden; sodann Landesschulsynoden, deren Abgeordnete durch gleiches Wahlverfahren bestimmt werden; endlich Provincial- und Landes-Schulsynoden

für allgemeine Schulangelegenheiten, zusammengesetzt aus Lehrern aller Kategorieen. Man sieht, daß die Hallische Versammlung für den Einfluß der Lehrer nicht übel besorgt war. Sehr bestritten war die Stellung des Directors. Der „Director der Neuzeit" sollte nach der Meinung einiger ein Wahlrector auf bestimmte Zeit werden; einzelne hätten einen jährlichen Wechsel am liebsten gesehen. Diese Wünsche, resp. Anträge, blieben jedoch in der Minorität, und es wurde beschlossen, der Director solle von den Staatsbehörden auf Lebenszeit ernannt werden. Er habe als primus inter pares a) die Ausführung der allgemeinen Gesetze und der besonderen Schul- und Unterrichtsordnung zu überwachen, b) die Pflicht, die Conferenz in regelmäßigen Fristen nach Bedürfnis oder auf Antrag auch nur **eines** Lehrers zu berufen und die Berathungen zu leiten, c) die Beschlüsse der Lehrerconferenz zu vollziehen, oder, insofern er damit nicht übereinstimme, die Entscheidung der höheren Behörde zu erwirken, d) den Lectionsplan nach vorhergegangener Berathung mit dem Lehrercollegium zu entwerfen und dann der Conferenz zur Bestätigung vorzulegen, e) die Befugnis, die Schule nach außen zu vertreten.

Die erste Versammlung der K. sächsischen Lehrer, bei welcher auch fremde Lehrer als Gäste ohne Stimmrecht Zutritt hatten, schloß sich unmittelbar an die erste Hallische Versammlung an und wurde am 17., 18., 19. Juli 1848 gehalten. Ihr Charakter war ein vollständig parlamentarischer. Linke, Centrum, Rechte waren nicht nur vorhanden, sondern auch meist räumlich gesondert; die Linke, deren Seele Köchly war, übte durch ihr entschiedenes Auftreten und ihre Beredtsamkeit den größten Einfluß aus. Es wurde die Oeffentlichkeit der Verhandlungen beschlossen, und ein zahlreiches Publicum fand sich ein, das natürlich vorzugsweise aus Studenten und Gymnasiasten bestand. Als Köchly erklärte, die lateinischen Arbeiten sollten nicht verboten sein, sondern könnten als eine Art von Liebhaberei gefertigt werden, wie man sich Käfer- und Schmetterlingssammlungen anlege, und als ihm dafür der Jubel seines Publicums lohnte, wer mochte da noch widerstehen?

Das Programm für die Versammlung ist in der Zeitschrift für d. Gymnasialw. 1848. S. 832—834 abgedruckt, der von Dietsch aus den Protokollen zusammengestellte Bericht ist bei Teubner in Leipzig 1848 erschienen (8. 35 S.); ein kürzerer Bericht von Albani findet sich in der Zeitschr. f. d. G. W. 1848. S. 837—850. Das Programm behandelt A. Allgemeines, B. Verfassung, C. Lehrplan. Die äußerste Linke, bestehend aus 7 Mitgliedern, hatte Abänderungsvorschläge dazu gemacht, welche sich in der genannten Zeitschrift S. 834—837 abgedruckt finden.

Die Verhandlungen betrafen zuerst A. Allgemeines, und zwar besonders §. 2, in welchem von dem Zweck und Wesen des Gymnasiums gehandelt wurde. Das neue K. sächsische Regulativ vom 27. Dec. 1846 hatte S. 5 ausgesprochen, das bisherige Princip des Unterrichts in den Gelehrtenschulen sei dem eigenthümlichen Zwecke derselben: allgemeine humanistische Vorbildung zum selbständigen Betriebe der Wissenschaften, insbesondere der historisch-ethischen, entsprechend, daher in der Hauptsache beizubehalten. §. 2 des Programms empfahl nun eine Anerkennung des Grundsatzes, daß das Gymnasium, als allgemeine Vorbereitungsanstalt für die höheren wissenschaftlichen Studien, nach den wissenschaftlichen Forderungen der Zeit seine eigenen Institutionen zu reformiren habe, in dem gegenwärtigen Standpuncte der Wissenschaft aber kein Grund liege, das bisherige Princip des Unterrichts nach seiner neueren Gestaltung (im Regulative) wesentlich zu verlassen. Dieser § wurde jedoch von der Versammlung einstimmig verworfen, und dafür folgender Antrag angenommen: „Das Gymnasium hat seine Institutionen nach den begründeten Forderungen der Zeit und der Wissenschaft zu gestalten, mit Festhaltung des historischen als seines Grundprincips, aber voller Anerkennung der Bildungselemente, welche in den exacten Wissenschaften liegen." Nach §. 2 wurde sogleich über das Lateinschreiben und Lateinsprechen verhandelt und der

Antrag angenommen, „anzuerkennen, daß die lateinische Sprache keine andere methodische Behandlung als die griechische erfordere; es seien demnach die freien lateinischen Arbeiten und das Lateinsprechen als obligatorisch nicht zu betrachten, während Uebungen zum Zweck der Befestigung in der Sprache beizubehalten seien." Endlich wurde noch über die Stellung der Gymnasien zu den Behörden verhandelt und folgender Antrag angenommen: „Oberste Leitung und Beaufsichtigung der Gymnasien durch ein Ministerium des öffentlichen Unterrichts (Erziehungsrath), in welchem der Gymnasialunterricht durch ein dem deutschen Gymnasiallehrerstande angehöriges Mitglied vertreten ist, das der Minister mit Berücksichtigung derjenigen zu wählen hat, welche von den Gymnasiallehrern Sachsens als Männer ihres Vertrauens durch Stimmenmehrheit bezeichnet sind." In Beziehung auf diesen sehr gemäßigten Beschluß ist zu bemerken, daß auch bis auf den heutigen Tag sich noch kein Lehrer als technischer Rath im K. sächs. Cultusministerium befindet, sondern daß bisher immer nur Geistliche als solche gewählt worden sind.

Dies war das Resultat der Leipziger Versammlung. Das ganze übrige Programm, namentlich der die innere Organisation betreffende Abschnitt C. kam nicht zur Berathung, sondern es wurden, was sich als sehr zweckmäßig erwies, eine Anzahl (9) Ausschüsse gewählt, welche über die einzelnen Lehrgegenstände der nächsten allgemeinen Versammlung Bericht erstatten sollten. Diese Berichte sind sowohl einzeln als in dem von Klotz und Dietsch herausgegebenen Archiv für Philologie und Pädagogik durch den Druck bekannt gemacht worden, und namentlich hat sich der von Palm: „Ueber Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen auf den Gymnasien. Leipzig, 1848. 8. 30 S." vielfache Anerkennung erworben.

Die zweite Versammlung der K. sächs. Gymnasiallehrer wurde am 28., 29., 30. Dec. 1848 in Meißen gehalten und ist auch darüber sowohl ein ausführlicher Bericht von Dietsch (Leipzig, 1849, bei Teubner. 8. 59 S.), als ein kürzerer von Albani in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 853—876 erschienen. Ein Hervorheben der Hauptpuncte ist hier nicht möglich, da die Verhandlungen sich auf die einzelnen Lehrfächer bezogen und sehr specielle Beschlüsse gefaßt wurden; doch mag bemerkt werden, daß die sächsischen Lehrerversammlungen sich eines Erfolges in der Praxis zu erfreuen hatten, indem Klee, der Director der Kreuzschule in Dresden, nach mehrmaliger Besprechung mit seinem Lehrercollegium einen Lehrplan feststellte, der mit Genehmigung des K. Ministeriums Ostern 1849 ins Leben trat, und der im wesentlichen auf den Grundsätzen beruhte, über welche die sächsischen Gymnasiallehrer sich in den beiden Versammlungen zu Leipzig und Meißen vereinigt hatten. Das Nähere darüber ist in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 744—747, mitgetheilt worden.

Wichtig war noch die Generalversammlung der Lehrer an den höheren Schulen der Provinz Brandenburg, welche zu Berlin am 3., 4., 5. Oct. 1848 stattfand und für welche ebenfalls ein Programm (15 S. 8.) gedruckt erschien (beigegeben der Zeitschr. f. d. G. W. Jahrg. 1848). Die Protokolle der Versammlung sind in der genannten Zeitschr. 1849. S. 64—93 veröffentlicht worden. Aus denselben ist hier jedoch nichts bemerkenswerthes hervorzuheben, da die Abschnitte des Programms, welche sich auf die inneren Angelegenheiten des Gymnasiums bezogen, gar nicht zur Berathung kamen; ja, ein Antrag, daß die Versammlung die kurze Zeit nicht sowohl auf weitläufige Berathung der äußeren Angelegenheiten verwenden, sondern den inneren Angelegenheiten, in Beziehung auf welche die Schule am meisten zu reorganisiren oder zu verbessern sei, ihre Theilnahme und Kräfte widmen möge, wurde nicht einmal unterstützt. Als bezeichnend für den Geist, der die Versammlung beseelte, möge erwähnt werden, daß derjenige §, der dem Director ein Veto suspensivum einräumte, kraft dessen er einen von der Mehrheit des Lehrercollegiums gefaßten Beschluß sollte suspendiren dürfen, um sofort die Entscheidung der Behörde einzuholen, gestrichen wurde.

Die Verhandlungen der freiwillig zusammengetretenen Lehrerversammlungen waren

gewißermaßen die Vorarbeiten für die Landesschulconferenz in Berlin, welche berufen war, über die gewaltigen Reformbewegungen der Zeit endgültig zu entscheiden, und deren Beschlüsse für das höhere Schulwesen ganz Deutschlands von der größten Wichtigkeit gewesen sein würden, wenn sie — ausgeführt worden wären. Diese Landesschulconferenz hat eine Vorgeschichte, die zu charakteristisch für die damalige Zeit und ihre Reformbestrebungen ist, als daß sie hier nicht kurz berührt werden sollte. Schon am 8. Juni 1848 machte der preuß. Unterrichtsminister Graf Schwerin Folgendes bekannt: Da es für die Erörterung der Frage, inwieweit die höheren Lehranstalten einer der freieren Gestaltung des Staatslebens entsprechenden Reform bedürfen, und wie diese zu bewirken sein werde, von großer Wichtigkeit sei, die Ansichten und Wünsche der betreffenden Lehrer zu kennen, so habe er die Vernehmung der sämmtlichen Lehrercollegien an den Gymnasien und den zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürger- und Realschulen veranlaßt und zur weiteren Berathung über die Angelegenheit dieser Schulen eine aus Directoren und Lehrern derselben bestehende Commission berufen, welche sich im Laufe des künftigen Monats in Berlin versammeln werde (Zeitschr. f. d. G. W. 1848. S. 592). Allein mit einer von dem Minister berufenen Commission war man weit entfernt zufrieden zu sein. Am 21. Juni, in der Generalversammlung der Lehrer an den Berliner höheren Bürgerschulen, der Gewerbeschule, der Realschule und den Gymnasien, beschloß man, bei dem Ministerium um Berufung eines frei gewählten Schultages zu petitioniren (Mützell in der Zeitschr. f. d. G. W. 1848. S. 715). Am 25. Juni trat Graf Schwerin als Cultusminister ab und Rodbertus folgte ihm, der jedoch schon am 4. Juli seine Entlassung einreichte, worauf v. Ladenberg die Geschäfte interimistisch führte. Unter dem 5. Juli entschied sich das Ministerium, die inzwischen auf den 25. Juli anberaumte Versammlung der beabsichtigten Commission nicht zusammentreten zu lassen, sondern von den Lehrern gewählte Abgeordnete nach einigen Monaten einzuberufen. Unter dem 24. August wurde das Nähere in Betreff dieser Wahl bestimmt. Die Gesammtzahl der Einzuberufenden wurde auf 31 festgestellt; bei der Wahl sollten alle höheren öffentlichen Lehranstalten mit Ausschluß der etwa mit ihnen verbundenen Vorschulen und Elementarclassen, sowie der an diesen angestellten Lehrer berücksichtigt werden; wahlberechtigt und wählbar sollten alle Directoren, Rectoren und die an den betreffenden Schulen definitiv angestellten ordentlichen Lehrer und Hülfslehrer sein, in jeder Provinz jedoch, die mehr als einen Vertreter für die eine oder andere Kategorie der Schulen zu senden habe, wenigstens 1 Director, aber auch wenigstens 1 Lehrer gewählt werden (Mützell in der Zeitschr. 1848. S. 880). Doch auch diese Bestimmung befriedigte nicht. Die Versammlung der Berliner Lehrer petitionirte unter dem 2. September um Vergrößerung der Zahl der Deputirten, um Aufhebung der Bestimmung über die Wahl der Directoren und um Berücksichtigung der durch die Verordnung ausgeschlossenen Kategorieen von Lehrern (Mützell ebendas. S. 881—882). Auch von andern Seiten kamen Petitionen in ähnlichem Sinne, selbst an Protesten fehlte es nicht (Mützell ebendas. 1849, S. 87. 93. 94). Auf alle diese Gesuche erfolgte jedoch ein abschlägiger Bescheid. Im December fanden die Wahlen statt, und am 16. April 1849 trat die Landesschulconferenz zu ihrer ersten Sitzung zusammen; die letzte wurde am 14. Mai gehalten. Ein eigenthümliches Zusammentreffen war es, daß, während hier ein Werk des Friedens betrieben wurde, in Dresden der Maiaufstand tobte und niedergeschlagen wurde. Die Conferenz bestand aus 20 Gymnasiallehrern und 11 Reallehrern resp. Directoren. Die Verhandlungen sind gedruckt unter dem Titel: „Verhandlungen über die Reorganisation der höhern Schulen. Berlin, den 16. April — 14. Mai 1849. 216 S. 4. Decker." Die der Conferenz durch das preuß. Unterrichtsministerium gemachte Vorlage handelte 1) von den höhern Schulanstalten und dem Lehrplan, §. 1—12, 2) von den Lehrern, §. 13—26, 3) von der Dotation der Schulen, §. 27—32, 4) von den beaufsichtigenden Staatsbehörden, §. 33—37. Nur die beiden ersten Abschnitte haben

ein allgemeines Interesse, während die beiden anderen nur von speciellem Interesse für Preußen sind.

Das Ministerium hatte sich in seiner Vorlage nach dem Vorgange mehrerer Lehrerversammlungen für das System der Bifurcation entschieden; nur sollte über dem gemeinschaftlichen Unterbau sich nicht, wie die Majorität in Halle entschieden hatte, ein Gymnasium mit Parallelclassen oder Parallellectionen erheben, sondern — und das war wenigstens entschieden das Richtigere und Bessere — zwei völlig getrennte Anstalten. Der gemeinsame Unterbau sollte Untergymnasium heißen und 3 Classen mit einjährigen Cursen enthalten. Der Lehrplan war folgender:

	VI.	V.	IV.
Deutsch	6.	4.	4.
Latein	6.	6.	6.
Französisch	—	4.	4.
Religion	3.	3.	2.
Geographie und Geschichte .	3	3.	4.
Naturgeschichte . . .	2.	2.	2.
Rechnen	4.	4.	4.
Schreiben	4.	2.	2.
Zeichnen	2.	2.	2.
Gesang	2.	2.	2.
	32.	32.	32.

An das Untergymnasium schließen sich Obergymnasium (für die gelehrten Studien) und Realgymnasium mit je 3 Classen, von denen die dritte (Tertia) einen einjährigen, die beiden andern zweijährige Curse haben. Der Lehrplan für das Obergymnasium war:

	III.	II.	I.
Deutsch	3.	3.	3.
Latein	8.	8.	8.
Griechisch	6.	6.	6.
Französisch	2.	2.	2.
Religion	2.	2.	2.
Geographie und Geschichte .	3.	3.	3.
Mathematik	4.	4.	4.
Naturwissenschaft . . .	2.	2.	2.
Gesang	2.	2.	2.
	32.	32.	32.
Hebräisch	—	2.	2.

Der Lehrplan für das Realgymnasium war:

	III.	II.	I.
Deutsch	4.	4.	4.
Französisch	5.	4.	4.
Englisch	—	3.	3.
Religion	2.	2.	2.
Mathematik	5.	5.	5.
Naturwissenschaft . . .	4.	4.	4.
Geschichte und Geographie .	4.	4.	4.
Zeichnen	4.	3.	3.
Schreiben	2.	1.	1.
Gesang	2.	2.	2.
	32.	32.	32.

Zur Vorberathung des ersten, wichtigsten Abschnitts über die Lehranstalten selbst und ihren Lehrplan war eine Commission von 12 Mitgliedern eingesetzt worden, deren Majorität (7) sich dem von der Regierung vorgeschlagenen Systeme, weil sie dasselbe

durch die äußern Verhältnisse dringend empfohlen hielt, vollständig anschloß; die Conferenz trat ihr in ihrer Mehrheit schließlich bei. Eine Minorität (2) gieng noch weiter und wünschte die völlige oder theilweise Einheit der Lehrpläne, eine Ansicht, auf die später noch zurückzukommen sein wird. Dagegen beantragte eine andere Minorität (3) eine Trennung schon der Unterclassen, also vollständige Sonderung der beiden Anstalten, und zwar aus folgenden Gründen: 1) die Realschulen seien noch nicht einig, ob das Lateinische einen nothwendigen Unterrichtsgegenstand ihrer untern Classen bilden müße; 2) für das Obergymnasium werde zu wenig Latein in dem Untergymnasium getrieben; 3) die Methode des Unterrichts im Lateinischen müße für Obergymnasium und Realgymnasium eine verschiedene sein; 4) für das Obergymnasium sei die Zahl der für das Französische in dem Untergymnasium bestimmten Stunden zu hoch. Diese so richtigen und treffenden Gründe wurden nicht beachtet. Wozu sollte aber, konnte man wohl fragen, das Latein denjenigen Schülern nützen, die in das Realgymnasium übergiengen? Nach kurzer Zeit hätten sie das Gelernte vergessen. Sehr richtig sagte Hertzberg (Verhandlungen S. 147): „Ein Untergymnasium mit Latein und ein Realgymnasium ohne Latein giebt ein bloßes Zusammenleimen zweier Anstalten, eine Verkrüppelung.“ Die Conferenz schaltete daher in §. 5 folgenden Satz ein (Verhandl. S. 207): „Die lateinische Sprache kann nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse für alle Schüler oder für diejenigen, die sie fortzusetzen wünschen, als Unterrichtsgegenstand aufgenommen werden. Die Schüler, welche das Latein nicht fortgesetzt haben, verzichten auf die Immatriculation bei der Universität.“ Es wurde somit das Latein zu einem facultativen Lehrgegenstande für das Realgymnasium gemacht. Ist es aber so wichtig, daß davon die Immatriculation abhängig gemacht wird, so durfte man es jedenfalls nicht zu einem bloß facultativen Lehrgegenstande degradiren. Namentlich mußte, wenn das Latein aufgenommen wurde, der Lehrplan modificirt werden, und es wurden in der That solche modificirte Pläne vorgelegt, welche S. 203 und 204 mitgetheilt sind.

Die alten Sprachen waren in dem Lehrplan des Obergymnasiums sehr stiefmütterlich bedacht worden, und es hätte darin, wäre derselbe jemals zur Ausführung gekommen, nicht viel geleistet werden können. Die Stundenzahl für das Latein war offenbar zu gering; bedenklicher noch war der nur fünfjährige Cursus für das Griechische, da man den Cursus für Tertia einjährig gemacht hatte und das Griechische erst in dieser Classe anfangen lassen wollte.

Im wesentlichen wurden die Vorschläge der Regierung, soweit sie das ganze System und die Lehrpläne betrafen, von der Conferenz gebilligt und angenommen, und nur in Einzelnheiten modificirt oder weiter ausgeführt. Näher darauf einzugehen, ist bei der Masse des Materials unmöglich; nur möge erwähnt werden, daß die freien lateinischen Aufsätze aufhören sollten für Schulen und Schüler obligatorisch zu sein, und daß ihr Inhalt wesentlich reproductiv sein sollte (Verhandl. S. 171), ja, daß selbst die Minorität (Mützell, Poppo u. s. w.) ihre Beibehaltung nur insofern zu beantragen wagten, als sie im wesentlichen Reproductionen eines antiken, durch den Unterricht oder durch Lectüre dargebotenen nicht zu schwierigen Stoffes enthielten (Verhandl. S. 177). Beantragt wurde auch von der Minorität einer Commission der Wegfall der Maturitätsprüfung, dieselbe jedoch zur Constatirung der Reife für nöthig erklärt (Verhandl. S. 188); doch wollte man nur wenige schriftliche Clausurarbeiten, nämlich einen deutschen Aufsatz, ein lateinisches Exercitium ohne Hülfe eines Wörterbuchs und mathematische Arbeiten.

Die Festsetzungen über die äußere Organisation der Gymnasien können übergangen werden, und ist daraus nur zu erwähnen, daß die Stellung des Directors in einer von den Beschlüssen der freien Lehrerversammlungen allerdings sehr abweichenden Weise bestimmt wurde. Es lautete §. 17: „Der Director des Unter- resp. des Ober- und Realgymnasiums ist der beaufsichtigenden Schulbehörde für die Ausführung der allgemeinen und besonderen Schulordnung verantwortlich.“ §. 18: „Die ordentlichen Lehrer

bilden ein Collegium, welches unter dem Vorsitze des Directors über die in einer besondern Instruction näher zu bestimmenden Angelegenheiten in der Conferenz zu berathen und zu beschließen hat. Diese Instruction setzt zugleich die Befugnisse des Directors und der Lehrerconferenzen im allgemeinen fest. Eine Disciplinarordnung wird von der Schulbehörde festgestellt werden." Eine Instruction, wie sie hier erwähnt wird, von Kiesel im Auftrage der zweiten Commission bearbeitet, findet sich in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 932—934.

Der Verlauf der Landesschulconferenz beweist, wie wenig geeignet in leidenschaftlich aufgeregter Zeit parlamentarische Versammlungen sind, etwas zweckmäßiges und dauerndes zu schaffen. Trotzdem, daß eine Anzahl tüchtiger und bedeutender Männer vereinigt war, trotzdem, daß viel treffliches und geistreiches gesprochen, auch im einzelnen viele gute Beschlüsse gefaßt wurden, konnten in der Hauptsache die Beschlüsse nicht als glückliche bezeichnet werden, vielmehr muß man es als ein Glück erkennen, daß sie nicht ausgeführt worden sind, da sie weder für die Gymnasien noch für die Realschulen in befriedigender und ersprießlicher Weise gesorgt hätten.

Aehnlich, wie in Preußen, war der Lauf der Dinge in Sachsen. Hier war im December 1848 durch den damaligen Cultusminister von der Pfordten eine Commission niedergesetzt worden, um einen das gesammte Schulwesen des Königreichs umfassenden Gesetzentwurf auszuarbeiten. Die Aufgabe war also eine umfassendere, als diejenige, welche die Berliner Landesschulconferenz zu lösen hatte. „Der Gesetzentwurf sollte der Oeffentlichkeit und allgemeinen Beurtheilung übergeben, dann nach den gemachten Ausstellungen umgearbeitet und erst in dieser vervollkommneten Neugestalt den Kammern übergeben werden." Mitglied der Commission war Köchly, dem die Ausarbeitung des Entwurfs übertragen wurde. Dieser, auf die einschlagenden, das Schulwesen betreffenden Paragraphen der in Sachsen gesetzlich eingeführten Grundrechte basirte Gesetzentwurf wurde, obwohl er fertig gedruckt vorhanden war, doch infolge der Maikatastrophe und bei der später zur Herrschaft gelangten veränderten Ansicht nicht veröffentlicht, sondern, wie ein Gerücht sagt, vollständig vernichtet. Deshalb veröffentlichte ihn „treu und vollständig" Köchly unter dem Titel: „Der ursprüngliche Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetze für das Königreich Sachsen. Mitgetheilt von H. Köchly. Nebst einem Anhange. 8. Leipzig, 1850. XII und 76 S." Dem Vorworte dieser Schrift sind die obigen Angaben entnommen.

Von den Gymnasien handeln die §§. 106—130, bei welchen die Verhandlungen der beiden sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen beachtet worden sind. Die Aufgabe der Gymnasien wird dahin bestimmt, daß dieselben, abgesehen von der Weiterführung der allgemeinen Menschen- und Bürgerbildung, eine gemeinsame, möglichst vielseitige Vorbildung zu selbständigen wissenschaftlichen Studien zu geben haben, und insofern die eigentlichen Vorbereitungsanstalten für die Universität sind (§. 106). Es giebt fortan aber zwei Arten von Gymnasien, Humangymnasium und Realgymnasium (§. 107). Das erste erkennt das historische Princip als seine eigenthümliche Grundlage und als einen bedeutungsvollen Theil derselben die altclassische Bildung an (§. 108); das Realgymnasium erkennt seine Eigenthümlichkeit in der vorwiegenden Richtung auf Mathematik und Naturwissenschaft, verbunden mit einer gründlichen Behandlung der französischen und englischen Literatur (§. 113); doch gründet es das Studium der neueren Sprachen auf das Lateinische, dessen Elemente erlernt werden (§. 114). Ziemlich gleich an Umfang und Behandlungsweise auf beiden Gymnasien sind Geschichte, Geographie, Gesang und Turnen (§. 115). Im Humangymnasium werden die beiden alten Sprachen nach Umfang und Ziel des Unterrichts einander gleichgestellt, und das Lateinische hat nur aus praktischen Gründen in Beziehung auf den Beginn die Priorität, nicht aber eine Superiorität. Das Lateinsprechen, die lateinischen Versübungen und freien Arbeiten fallen gänzlich fort (§. 109). Auch hier ist dasselbe System adoptirt worden, für welches die Berliner Schulconferenz sich ent-

schied: beide Arten von Gymnasien sollen einen gemeinsamen Unterbau haben, die Gliederung der Classen ist jedoch eine andere und bessere, vorausgesetzt, daß die Mittel vorhanden sind, sie durchzuführen. Beide Arten von Gymnasien bestehen nämlich aus dem Progymnasium mit 3 und dem eigentlichen Gymnasium mit 6 Classen, welches wieder in ein Unter= und Obergymnasium mit je drei Classen zerfällt; das Progymnasium ist für beide Gymnasien gleich und nimmt seine Zöglinge vom vollendeten neunten Jahre an auf (§. 127). Nehmen wir an, daß das Progymnasium nicht nur für beide Gymnasien gleich, sondern auch gemeinsam ist, so enthalten beide Anstalten zusammen 15 Classen, eine Organisation, die sich nur in größeren Städten mit reichen Mitteln wird durchführen lassen. Eine sehr lobenswerthe Bestimmung ist es, daß alle Classen durchweg einjährige Lehrgänge haben, und Aufnahme, Versetzung und Entlassung der Zöglinge nur einmal im Jahre (zu Ostern) stattfindet (§. 126). Bemerkenswerth ist noch die Bestimmung über Lehrercollegium und Rector. Nach §. 287 herrscht in dem Lehrercollegium eines Gymnasiums vollständige Gleichheit der einzelnen Mitglieder; der Rector ist nur Erster unter Gleichen, hat als solcher den Vorsitz in den Conferenzen, vollzieht und überwacht die Beschlüsse derselben, hat jedoch den Beschlüssen des Lehrercollegiums gegenüber bis zur sofort einzuholenden Entscheidung des Ministeriums ein suspensives Veto.

Wie schon oben bemerkt wurde, hat dieser Entwurf nicht den geringsten Erfolg gehabt. Ein eigener Gesetzentwurf, den nach Köchlys Vorwort das Ministerium an die Kammern gelangen lassen wollte, ist nicht vorgelegt worden, und für die Gymnasien besteht noch das Regulativ vom 27. Dec. 1846 in Kraft.

Im Herzogthum Nassau wurde ebenfalls eine Reorganisation des ganzen Schulwesens in Angriff genommen. Am 25. April 1849 trat eine aus freier Wahl der verschiedenen Lehrkörper hervorgegangene Commission von 8 Mitgliedern in Wiesbaden zusammen, um unter formeller Leitung eines Mitgliedes der dortigen Landesregierung die Grundzüge einer solchen Reorganisation zu berathen. Die Commission theilte sich nach den verschiedenen Arten der Schulen in vier Sectionen und hatte im August ihr Werk vollendet. Der auf die Gymnasien bezügliche Theil des Entwurfs (in 74 §§) ist von Kreizner in Hadamar in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 841—852 mitgetheilt worden. Auch er schließt sich dem Systeme der Bifurcation an. Die Gymnasien haben nämlich (nach §. 2) 8 Classen und einen 8jährigen Cursus, und zerfallen in Ober= und Untergymnasium. Die Untergymnasien haben je vier mit den (3) humanistischen Landesgymnasien verbundene Classen, und bereiten für diese und das Realgymnasium (mit dem also ein Untergymnasium nicht verbunden ist) vor. Als bemerkenswerth ist aus dem Entwurfe noch die Bestimmung der Unterrichtsgegenstände hervorzuheben. Nach §. 13 umfaßt der Unterricht an den humanistischen Gymnasien nicht weniger als folgende Lehrfächer: deutsche, lateinische, griechische, französische, englische und hebräische Sprache (beide letztere nicht verbindlich), confessionellen Religionsunterricht, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte mit vaterländischer Verfassungs= und Gesetzeskunde, Encyklopädie und Hodegetik; ferner griechische und römische Literaturgeschichte und Alterthumskunde, Aesthetik und Kunstgeschichte (letztere entweder selbständig oder in Verbindung mit einem verwandten Unterrichtsfache nach der Entscheidung des Lehrercollegiums), Schönschreiben, Gesang, Zeichnen und Gymnastik.

Der Unterricht am Realgymnasium umfaßt folgende Lehrgegenstände: 1) Religion, deutsche und französische Sprache und Literatur, Geschichte und Verfassungskunde, Hodegetik, Gesang und Turnen; 2) Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen als specifische Hauptfächer; 3) lateinische und englische Sprache, letztere jedoch nicht verbindlich.

Besonders lebhaft war die Betheiligung an den Reformbestrebungen der Zeit im Norden Deutschlands, namentlich in Hannover und Schleswig=Holstein, wo in zahl=

reichen Lehrerversammlungen die Angelegenheiten der Gymnasien besprochen und berathen wurden. Man wünschte auch hier den Gymnasien das verlorene Terrain wiederzugewinnen und sie zu den alleinigen Anstalten zu machen, in denen die höhere allgemeine und wissenschaftliche Vorbildung erworben werden könne. Während man sich aber anderswo mit einem gemeinsamen Unterbau begnügen wollte und eine Trennung der oberen Classen zugab, neigte man sich dort der Idee eines Gesammtgymnasiums zu, in welchem Gymnasium und Realschule zu einer organischen Einheit verschmolzen wären, oder wenigstens der Idee eines Gymnasiums mit Parallelclassen oder Parallelstunden für die mittleren und oberen Classen. Der Wunsch nach solchen Organisationen gieng aus der Ueberzeugung hervor, daß die völlige Trennung von Gymnasium und Realschule den Riß zwischen den gebildeten Ständen, der schon bestehe, immer größer machen und die verderblichsten Folgen nach sich ziehen würde. Diese Ansicht, die auch in der ersten Versammlung zu Halle ausgesprochen wurde, liegt der Schrift „Zur Reform der deutschen Gymnasien, von A. Steffenhagen. 8. Berlin, 1848. 124 S." und den darin enthaltenen Reformvorschlägen zu Grunde. Steffenhagen erkennt in der Trennung von Gymnasium und Realschule die Wurzel alles Uebels. „O hätte man doch," sagt er S. 46, 47, „zur rechten Zeit die höheren und höchsten Behörden auf die gefährlichen Folgen eines solchen Schismas, auf die unausbleiblich früher oder später daraus hervorgehenden Kämpfe, auf die nothwendig in Aussicht stehende Zerrissenheit aller unserer socialen Zustände aufmerksam gemacht; vielleicht wäre man durch eine zweckmäßigere Organisation der Gymnasien hier schon vermittelnd eingeschritten. Doch der Riß ist geschehen, die Gegenwart kann die Vergangenheit nicht ungeschehen machen, aber sie kann mildernd, versöhnend, einigend auf die leider nur zu schroff gewordenen Gegensätze einwirken." Die Tendenz der Steffenhagenschen Reformvorschläge war also, dem Gymnasium „eine Gestaltung zu geben, wodurch für den Augenblick den aus dem Gegensatze der Realschule zum Gymnasium entspringenden verderblichen Folgen gründlich vorgebeugt, für eine spätere Zeit aber das Fortbestehen der Realschule dem Gymnasium gegenüber von selber überflüssig werden möchte." Es sollte somit nur eine Bildungsanstalt geben, welche die allgemeine höhere Volksbildung bei der heranwachsenden Jugend zu vermitteln habe, und diese Anstalt sollte das Gymnasium sein.

War diese Tendenz Steffenhagens eine höchst anerkennenswerthe, so waren leider die Reformen, die er vorschlug, nicht im entferntesten geeignet, diese Tendenz zu verwirklichen, vielmehr würden sie nur den Erfolg gehabt haben, die Gymnasien in kürzester Zeit in Realschulen umzuwandeln. Es beweist dies deutlich genug der von ihm S. 94 aufgestellte Lehrplan, welcher folgendermaßen lautet:

Latein von Quinta bis Prima je 3 St. . .	zus.	15	Stunden,
Griechisch von Quarta bis Prima je 3 St. .	„	12	„
Deutsch (6 Classen à 6 St.)	„	36	„
Französisch (6 Cl. à 4 St.)	„	24	„
Englisch (4 Cl. à 2 St.)	„	8	„
Geschichte und Geographie	„	12	„
Religion	„	16	„
Naturwissenschaften	„	24	„
Mathematik	„	26	„
Schreiben und Zeichnen	„	16	„
Gymnastik und Singen	„	36	„
		225	Stunden,

also durchschnittlich bei 6 Classen wöchentlich 37½ St.

Noch in einer andern Hinsicht schlug man in den oben genannten Ländern des nördlichen Deutschlands einen eigenthümlichen Weg ein. Es ist dort die Kenntnis des Englischen wegen der Nähe Englands und wegen des starken Seeverkehrs eine weit verbreitete, und

es herrscht überhaupt eine Vorliebe für die neueren Sprachen vor. So ist es wohl zu erklären, daß der auch früher schon von einzelnen Pädagogen, namentlich von Gedike, ausgesprochene Gedanke, den Unterricht in den Gymnasien mit den neueren Sprachen beginnen und erst in den höheren Classen die alten folgen zu lassen, vielfach Anklang fand. Am entschiedensten sprach denselben aus und am ausführlichsten begründete ihn Onno Klopp (damals Collaborator am Rathsgymnasium zu Osnabrück) in der Schrift: „Die Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts. 8. Leipzig, 1848, 55 S.," die übrigens, wie nicht zu leugnen, auch in andern Gegenden Deutschlands, namentlich in Sachsen, Aufmerksamkeit erregte. Klopp geht, wie Lübker (Sendschreiben an Nitzsch S. 60) richtig bemerkt, nicht von einem bestimmten Principe aus, sondern stellt nach einer historischen Einleitung den Satz als notorisch hin, daß die Gymnasien das nicht sind und leisten, was sie sein und leisten sollen. Den Grund hiervon findet er darin, daß der Unterricht mit dem Lateinischen zu einer Zeit beginne, wo der Knabe demselben noch nicht gewachsen sei. Es muß also mit dem Unterrichte in den leichteren neueren Sprachen begonnen werden, und erst später der Unterricht in den alten Sprachen folgen. Für diese Reihenfolge giebt es noch einen zweiten wichtigen Grund: die Einigung und richtige Verbindung des Humanismus und des Realismus, durch welche die Gymnasien wieder diejenigen Anstalten werden können, welche allein die höhere allgemeine Bildung gewähren. „Man kann die Einigung," sagt Klopp S. 16, „dadurch finden, daß man den Widerspruch, der gar nicht besteht, auch gar nicht bestehen läßt. Man ordne den sprachlichen Realismus dem Humanismus unter, man lasse die linguistische Bildung der classischen vorangehen, so ist das ganze Problem gelöst."

„Auch die sogenannten Realisten, die für die praktischen Stände bestimmten Schüler, sollen in den Stand gesetzt werden, einen weitern Kreis der menschlichen Entwicklung und der Culturzustände zu übersehen, als den eigenen volksthümlichen. Das wichtigste Mittel sind auch hier dazu die Sprachen als die unmittelbarsten und hauptsächlichsten Kundgebungen des menschlichen Geistes. Aber für diese Schüler müßen es diejenigen Sprachen sein, welche zugleich den mit Recht zu fordernden Nutzen für das praktische Leben gewähren." Die Verhältnisse des Lebens sind einmal so gestaltet, daß ein derartiger Schüler nicht den ganzen Gymnasialcursus durchmachen, sondern schon früher von der Schule abgehen muß. Hat er in den untern Classen sich mit Mühe und Noth die Anfangsgründe der alten Sprachen angeeignet, so hat er davon sehr geringen Nutzen, das antike Bildungselement kann sich ihm dadurch nicht erschließen, wohl aber bringt ihm die Kenntnis der neueren Sprachen, die er sich, da sie leichter sind, in viel weiterem Umfange aneignen kann, den größten Vortheil. Fängt das Gymnasium die alten Sprachen später an, so hat es davon keinen Nachtheil, da die Fortschritte der Schüler schnellere sein werden. Der Unterricht in den andern Schulwissenschaften wird für alle Schüler derselbe sein. So wird das Gymnasium diejenige Schule sein, die für alle Schüler da ist und auf gleiche Weise gegen alle gerecht sein kann. Klopp legte somit den Plan eines Mustergymnasiums, wie es ihm vorschwebte, vor, für welches er noch folgende anerkannte Grundsätze geltend machte: 1) Es muß immer vom Leichteren zum Schwereren übergegangen werden. 2) Es darf immer nur eine Sprache auf einmal angefangen werden. 3) In jeder Sprache muß der Unterricht mit einer möglichst großen Stundenzahl beginnen.

Das Kloppsche Gymnasium besteht aus 7 Classen, in deren unterste die Schüler mit dem vollendeten 10. Lebensjahre aufgenommen werden. In der untersten Classe (Septima) wird Deutsch in 12 Stunden getrieben, daneben keine fremde Sprache. In Sexta wird Englisch mit 10, in Quinta Französisch mit 10, in Quarta Latein und in Tertia Griechisch mit möglichst vielen Stunden begonnen. Ein vollständiger Lehrplan des Mustergymnasiums kann nicht mitgetheilt werden, da von Klopp nicht für alle Fächer, namentlich nicht für das Lateinische und Griechische, die wöchentliche Stundenzahl angegeben wird.

Der Gedanke, welcher dem Reformvorschlage Klopps zu Grunde lag, mochte er nun zuerst von ihm angeregt oder überhaupt in der dortigen Lehrerwelt schon verbreitet gewesen sein, fand in Schleswig-Holstein, namentlich bei zwei in Rendsburg zusammengetretenen Lehrerversammlungen, vielfachen Anklang und es wurden auf dieser Grundlage, zugleich aber auch, um die Idee des Gesammtgymnasiums zu verwirklichen, theils von einzelnen Schulmännern, theils von erwählten Commissionen verschiedene Pläne ausgearbeitet, die im einzelnen allerdings große Verschiedenheiten aufwiesen. Die Idee des Gesammtgymnasiums vollständig zu verwirklichen, war man meist nicht im Stande, da die meisten Pläne Parallelunterricht voraussetzten. Die Schleswig-Holsteiner blieben der von Klopp vorgeschlagenen Reihenfolge: Englisch, Französisch, Lateinisch, Griechisch, treu, der sich auch die Sieben, welche in der Leipziger Versammlung die Linke bildeten, anschloßen, indem sie dort beantragten: „Der Gymnasialunterricht beginnt mit den neueren Sprachen und zwar zuerst mit dem Englischen, auf Grundlage der im Sprechen, Lesen und Schreiben der Muttersprache erlangten Fertigkeit.“ (Zeitschr. f. d. G. W. 1848. S. 837). Später zogen jedoch Köchly und der Dresdener Gymnasialverein den Stufengang Französisch, Englisch, Latein und Griechisch vor, den auch derjenige Lehrplan beibehielt, den Köchly und Genossen der Meißner Lehrerversammlung zur Berathung vorlegten. (Köchly, Verm. Blätter zur Gymnasialreform Heft 2. 3. S. 263. Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 861). Noch andere Stufengänge wurden von andern vorgeschlagen, z. B. von dem Braunschweigischen Consistorium und der Wolfenbütteler Lehrerversammlung von 1849, welche Gesammtgymnasien mit der Reihenfolge Französisch, Lateinisch, Griechisch, Englisch wollten.

Auch noch auf anderem Wege erstrebte man die Verwirklichung der Idee eines Gesammtgymnasiums, indem man zwar nicht, wie Klopp vorschlug, die beiden neueren Sprachen voranstellte, sie aber doch beide in den Lehrplan aufnahm und ihnen eine bedeutende Stundenzahl einräumte. Man versuchte dabei alle möglichen Combinationen. Das Nähere hierüber anzugeben würde zu weit führen; auch bedarf es dessen nicht, da Mützell in seiner Schrift „Pädagogische Skizzen, die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend. Der eilften Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten im Auftrage des berlinischen Gymnasiallehrervereins überreicht. 8. Berlin, 1850. IV. und 68 S. (abgedruckt in der Zeitschr. f. d. G. W. 1850. S. 817—884)“ mit seiner unübertrefflichen Gründlichkeit und Genauigkeit alle Details hierüber zusammengestellt, die einzelnen Lehrpläne mitgetheilt und mit gewohnter Gediegenheit beurtheilt hat.

Verwirklicht ist die Idee eines Gesammtgymnasiums mit Priorität der neueren Sprachen nach Klopps Grundsätzen und unter Berücksichtigung der modernen Bildungselemente in Leipzig im J. 1849 durch die Gründung des Modernen Gesammtgymnasiums, eines Privatunternehmens, dessen Lehrplan in Schmidts Geschichte der Pädagogik Bd. 4. S. 390—392 mitgetheilt wird. „Wir lehren,“ sagt der Director dieser Anstalt (bei Schmidt a. a. O. S. 389), „nach zweijährigem Unterricht in den ersten Anfangsgründen zwei Jahre die deutsche Sprache vom 8. bis 10. Jahre der Schüler, hierauf 2 Jahre die englische, sodann 2 Jahre die französische Sprache, zuletzt Lateinisch und Griechisch, jedes 2 Jahre lang, als Hauptsache massenweise, indem wir zugleich jede vorangehende Sprache treulich fortführen. Vom 14. Jahre gehen die Schüler, welche nicht die gelehrten Studien erwählen und unsere Anstalt nicht verlassen, in das Realgymnasium über, um in demselben 2 Jahre lang die Realwissenschaften, und zwar im 1. Jahre hauptsächlich Mathematik und im 2. die Naturwissenschaften zu betreiben. Auf diese Weise erlangen wir nicht nur eine geordnete, sondern auch eine ordentliche und gründliche Betreibung der verschiedenen Lehrgegenstände.“ Man sieht hieraus, daß die Idee des Gesammtgymnasiums nicht vollständig und rein durchgeführt ist, indem neben dem gelehrten Gymnasium für Jünglinge von 14 bis 18 oder 19 Jahren ein Realgymnasium für Zöglinge von 14 bis 15 Jahren besteht.

Als entschiedener Gegner aller Reformbestrebungen, zunächst in Schleswig-Holstein, die darauf ausgiengen, den Gymnasialunterricht mit den neueren Sprachen beginnen zu lassen, trat G. W. Nitzsch in Kiel auf, der in seiner amtlichen Stellung Veranlassung hatte, einen durch das Rectorat der Flensburger Schule (Lübker) vorgelegten Lehrplan, wonach die neueren Sprachen im Unterrichte von unten auf vorangehen, in den beiden obern Classen aber wegfallen sollten, einer Erwägung und Prüfung zu unterziehen, sein Gutachten aber „in so grundsätzlicher Weise ausführte, daß er hoffte, es werde allgemeinerer Beachtung nicht unwerth sein." Dasselbe liegt vor in der Schrift: Ueber Reform der Gymnasien als allgemeinerer Bildungsanstalten. Ein pädagogisches Gutachten von Gregor Wilhelm Nitzsch. 8. Kiel, 1849. 50 S. Es antwortete ihm Lübker in der Schrift: Die Gymnasialreform. Sendschreiben an Herrn Dr. G. W. Nitzsch. 8. Altona, 1849. 68 S. Er bezeichnet S. 5 den Standpunct Nitzschs folgendermaßen: „Sie sehen den Zweck formaler Geistesbildung im umfassendsten Sinne des Wortes und den daraus sich ergebenden Vorzug der Befähigung und des geweckten Triebes zur Selbstbildung als die Haupttendenz des Gymnasiums an; und das Höchste scheint Ihnen dabei das zu sein, wenn diejenige Energie formaler Bildung dem Unterrichte beiwohnt, die den Lernenden treibt, selbstthätig die Schule seiner Geisteskräfte und Thätigkeiten zu machen." Lübkers Standpunct war ein anderer, indem er, wie dies bereits oben ausführlich dargelegt wurde, dem Gymnasialunterrichte das historische Princip vindicirte, und von diesem aus bekämpfte er Nitzschs Ansichten.

Als eine Art Curiosum mag kürzlich noch der Reformvorschlag erwähnt werden, den Fr. G. Gotthold in seiner Schrift „Ideal des Gymnasiums, 8. Königsberg, 1848. 74 S." niedergelegt hat. Der Vorschlag war im wesentlichen folgender. Die Unterrichtsgegenstände sind Philosophie, Mathematik, Sprachwissenschaft (Griechisch und Deutsch), Geschichte, Geographie, Zeichnen, Gesang, Schreiben, Turnen, Schwimmen, Waffenübung, Naturwissenschaft, Religionslehre. Es ist also auf Vereinfachung des Unterrichts abgesehen, und diese wird dadurch erreicht, daß statt der jetzt üblichen 5 bis 6 Sprachen nur Griechisch und Deutsch gelehrt werden, Lateinisch, Französisch, Hebräisch (Englisch) wegfallen. „Alle genannten 13 Unterrichtsgegenstände lehrt ein einziger Mann, und zwar unter 12 bis 16, höchstens 20 Schülern, 13 Jahre lang von ihrem beendeten sechsten bis zu ihrem beendeten neunzehnten Jahre. Fängt er also seinen Cursus etwa 1851 an, so nimmt er weder 1852 noch in den folgenden Jahren einen neuen Schüler unter die seinigen auf, bis er seinen Cursus 1863 vollendet hat, um 1864 einen zweiten zu beginnen. Wie dieser Lehrer, ebenso verfährt der nächste mit dem Nachwuchs von 1852 und ein dritter mit dem von 1853 und so fort" (S. 19). Das Gymnasium besteht also aus 13 Classen und aus 13 Hauptlehrern, neben welchen noch 8 oder 9 Hülfslehrer oder Seminaristen stellvertretend unterrichten. Es ist hierbei nur eins zu verwundern, wie ein alter Praktiker einen solchen Plan aufstellen konnte, ohne die naheliegenden Einwände zu sehen, die denselben sofort über den Haufen werfen.

Dies waren im wesentlichen die Reformbestrebungen, welche in der zweiten Hälfte der vierziger Jahre, namentlich in dem merkwürdigen Jahre 1848, auftauchten und meist mit wahrer Leidenschaft verfolgt wurden. Bevor jedoch an die Ausführung dieser Pläne gegangen werden konnte, trat die Zeit der Reaction ein, und diese übte, wie auf alle Verhältnisse in Kirche, Staat, Leben, so auch auf die Verhältnisse der Gymnasien ihren Einfluß aus. Es legten sich die aufgeregten Wogen, die Leidenschaften beruhigten sich. Mancher, der sich in hervortretender Weise an den Reformbestrebungen des Jahres 1848 betheiligt hatte, fand es gerathen, in sich zu gehen und sich fortan eines geruhigen Verhaltens zu befleißigen. Schon i. J. 1850 durfte K. G. Heiland es wagen, seine geistreich geschriebene und gediegene Schrift: „Zur Frage über die Reform der Gymnasien. 8. Halle, 1850. IV und 108 S." mit dem offenen Bekenntnisse zu beginnen, sie sei vom Standpuncte der Reaction geschrieben,

sie wolle dem Positiven in der Gymnasialbildung das Wort reden und die ehrwürdigsten Institutionen unserer Vorfahren gegen die von einer irregeleiteten Zeitrichtung getragenen und Oberflächlichkeit der Bildung, sowie Frühreife des Charakters erstrebenden Bewegungen der modernen Reformatoren in Schutz nehmen. Der Lehrplan, den Heiland für ein vollständiges Gymnasium S. 106 aufstellt, ist folgender:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Lateinisch	10.	10.	10.	8.	8.	7.
Griechisch	—	—	—	8.	8.	7.
Französisch	—	4.	4.	2.	2.	2.
Deutsch	4.	3.	3.	2.	2.	3.
Religion	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Mathematik	—	—	6.	4.	4.	4.
Rechnen	4.	4.	—	—	—	—
Naturwissenschaft . .	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Geschichte und Geographie . .	3.	3.	3.	3.	3.	2.
Schönschreiben . . .	3.	2.	—	—	—	—
Gesang	2.	2.	2.	1.	1.	1.
	30.	32.	32.	32.	32.	30.
Hebräisch	—	—	—	—	2.	2.
Zeichnen	2.	2.	2.	—	—	—

Mit Recht erklärt er sich gegen die Beschränkung des Griechischen und die Verkürzung des bisher zweijährigen Cursus in Tertia durch die Landesschulconferenz, sowie gegen jede Verminderung der lateinischen Stunden zu Gunsten des Deutschen auf der unteren Bildungsstufe; allein es erscheint doch als eine Concession an das dort gebilligte System, daß er das Griechische — wenn auch mit stärkerer Stundenzahl — erst in Tertia beginnen läßt, der Mathematik in Quarta 6 Stunden, dem Französischen in Quarta und Quinta je 4 St. — für diejenigen, die ins praktische Leben übergehen — zutheilt.

Als einen Reformversuch, zugleich aber auch als einen Act der kirchlichen Reaction kann man wohl die Gründung des christlichen Gymnasiums in Gütersloh betrachten, die nicht bloß in Opposition gegen die bestehenden Gymnasien unternommen wurde, sondern ohne Zweifel auch als Aufstellung eines Musters umgestaltend auf dieselben einwirken und die Behörden zu solcher Umgestaltung veranlassen sollte. Die Angriffe gegen die Unchristlichkeit und den heidnischen Charakter der Gymnasien von Seiten der Strengkirchlichen, die in den dreißiger Jahren noch vereinzelt und gemäßigt auftraten, nahmen in den vierziger Jahren an Umfang und Heftigkeit zu. Es ergiengen Petitionen, welche solche Anklagen aussprachen, von Seiten der Geistlichkeit und der Bürger, namentlich in Württemberg, und mehrere Zeitschriften, insbesondere die Hengstenbergische Kirchenzeitung, die Berliner Literarische Zeitung und der Janus von Huber, öffneten diesen Angriffen bereitwillig ihre Spalten. Die Erscheinungen des Jahres 1848 wurden zum großen Theil der bisherigen Schulbildung und Schulerziehung Schuld gegeben, und den Gymnasien wurde dabei natürlich nicht der kleinste Theil dieser Schuld zugewiesen. Die Entrüstung der strengkirchlichen Partei erreichte den höchsten Grad; es mußte anders werden! So entstand der Plan, ein christliches Gymnasium als Vorbild zu gründen. Der Verwaltungsausschuß der evangelischen Gesellschaft für Deutschland erließ Ostern 1849 einen Aufruf (mitgetheilt in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 838—841), durch welchen er zur Zeichnung von Beiträgen oder Actien für das erforderliche Anlagecapital aufforderte. Der Anfang dieses Aufrufs bezeichnet sogleich die damals in den genannten Kreisen herrschende Stimmung gegen die Gymnasien zu deutlich, als daß er hier nicht mitgetheilt werden sollte. „Ein christliches Gymnasium," heißt es, „ist die unabweisbarste Forderung, die zu

unserer Zeit an uns gestellt wird. Die um das künftige zeitliche und ewige Wohl ihrer Kinder besorgten und beschwerten Herzen so vieler christlicher Eltern suchen und fragen, wo sie ihre Kinder vor dem allgemeinen Verderben der gottentfremdeten Zeit wohl bewahrt und in der Zucht und Vermahnung zum Herrn erzogen wissen.

„Die Kirche sucht und fragt nach einer Bildungsstätte, wo ihr Männer zubereitet werden, deren sie in den nächsten kampfreichen und gefahrvollen Zeiten benöthigt sein wird, wo ihre Jugend vor dem Gifte des Heidenthums (sei es eines altgriechischen oder eines jungdeutschen!), ja vor systematischer Verführung und Verbildung bewahrt bleibt, und wo sie selbst Eingang und willige Aufnahme findet mit den ihr vom Herrn anvertrauten Heilsschätzen.

„Endlich auch das Vaterland, das schwer darniederliegende, das gerade von seinen halb und heidnisch gebildeten Söhnen zertretene deutsche Vaterland — es sucht und fragt, ja es fordert von dem Christenthume, dem es seine geschichtliche Stellung, von dem evangelischen Christenthume, dem es seine in den letzten Jahrhunderten errungene geistige Größe verdankt, auch jetzt wieder eine Hülfe, die ihm diese seine Stellung wahrt, seine Größe erhält, ja seine ganze Existenz, nach der politischen und socialen Seite nicht minder als nach seiner sittlichen, schützt. Deutschlands Hoffnung ruht auf einer Jugend, welche, nicht trunken von dem Taumelkelche einer bodenlosen Halbwisserei und eines zuchtlosen Freiheitsgelüstes, vielmehr an den Brüsten einer gediegenen christlich ernsten Wissenschaftlichkeit und in den Schranken göttlich ernster Zucht auferzogen, zum festen Mannesalter heilsamer Wahrheit und himmlischer Weisheit heranwächst." Das christliche Gymnasium zu Gütersloh kam zu Stande, wurde Pfingsten 1851 eröffnet und besteht noch heute mit 7 Classen und etwa 200 Schülern. In gleichem Sinne wurde in demselben Jahre ein Privatgymnasium zu Stuttgart gegründet. Die Frage über die Unchristlichkeit der Gymnasien wurde in dieser Zeit auch in verschiedenen kirchlichen Versammlungen, z. B. in Gnadau, in Stettin und in der hessischen Pastoralconferenz ins Auge gefaßt und besprochen, so daß für den im September 1851 zu Elberfeld abzuhaltenden Kirchentag die Frage über die christliche Gymnasialbildung unter die zur Berathung vorzulegenden Gegenstände aufgenommen wurde. Zum Referenten war Landfermann in Koblenz, zum Correferenten Rumpel in Gütersloh gewählt worden. Es erklärte namentlich der Correferent, daß seit Wolf die classischen Studien in den entschiedensten Gegensatz zum Evangelium getreten seien, daß auch alle andern Gymnasialdisciplinen ohne Ausnahme in der neueren Zeit eine unchristliche und widerchristliche Auffassung gefunden hätten und daß die Gymnasialbildung wieder eine christliche werden müße, denn sie sei es lange nicht mehr gewesen (Rumpels Rede in der Zeitschr. f. d. G. W. 1852. S. 94—97. Landfermanns Referat ebendas. S. 316—326). Durch diese Verhandlungen fand sich die pädagogische Section der Philologenversammlung zu Erlangen auf Wiese's Anregung veranlaßt, Zeugnis dafür abzulegen, daß die Gymnasien sich das Prädicat der Christlichkeit nicht nehmen lassen könnten, und daß das Verhältnis der classischen Literatur zum Christenthum ein feindliches nicht sei.

Abgesehen von diesen und ähnlichen Angriffen, die nur geringen Eindruck machten, wurde die Lage der Gymnasien allmählig eine ruhigere und günstigere. Von besonderer Wichtigkeit wurde es in dieser Beziehung, daß die Fürsorge der Regierungen sich den Realschulen in erhöhtem Maße zuwendete, und daß ihnen infolge davon eine vervollkommnete Organisation und eine gesicherte Stellung zu Theil wurde. Es geschah dies in Preußen durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oct. 1859, im K. Sachsen durch das Regulativ für die Realschulen vom 2. Juli 1860. Es wurde dadurch der Realschule die Aufgabe zuertheilt, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung für diejenigen höheren Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Es wurde ihnen ein bestimmter, hohe Anforderungen stellender Lehrplan vorgeschrieben, eine

Maturitätsprüfung eingeführt und das Recht zuertheilt, Maturitätszeugnisse auszustellen, an welche bestimmte Berechtigungen geknüpft waren, die vorher meist nur mit Gymnasialzeugnissen verbunden gewesen waren. Die Realschulen erster Ordnung wurden auch äußerlich den Gymnasien gleichgestellt, Directoren und Lehrer an beiden Anstalten erhielten gleichen Rang. So war denn der Weg verlassen und aufgegeben, den man im Jahr 1848 und 1849 mit so großer Vorliebe eingeschlagen hatte, Gymnasium und Realschule zu einem Ganzen entweder vollständig oder wenigstens theilweise zu vereinigen; die preußische Regierung hatte ihre der Landesschulconferenz gemachte Vorlage vollständig zurückgenommen. Daß dies geschehen ist, kann nur als ein Glück sowohl für die Gymnasien, wie für die Realschulen betrachtet werden, und man muß es als ein großes Verdienst Wieses bezeichnen und anerkennen, daß er für Preußen diesen Weg eingeschlagen und dadurch den übrigen deutschen Staaten das richtige Vorbild gegeben hat, dem auch fast alle gefolgt sind. Nur in Hannover sind bis jetzt Gymnasien mit Parallelclassen gewöhnlich geblieben. Die günstigen Folgen der neuen Einrichtung sind schon jetzt sichtbar. Das Realschulwesen hat sich in überraschender Weise entwickelt, ohne daß die Gymnasien erheblich darunter gelitten haben. Bei einer Verbindung von Gymnasium und Realschule, mag sie nur eine theilweise oder eine vollständige sein, kann etwas wahrhaft tüchtiges nicht herauskommen; beide Anstalten werden unter der Verbindung zu leiden haben; jede wird sich über die andere beschweren. Jetzt ist erstens die Ursache der früheren Streitigkeiten und der Verbitterung gehoben und damit zugleich ein Hauptgrund beseitigt, weshalb die Gymnasien eine Zeitlang bei dem großen Publicum in Miscredit gekommen waren. Es ist zweitens jeder Art von Anstalten die Möglichkeit verschafft, sich frei und selbständig, unbeirrt durch unberechtigte Ansprüche, ihrem Principe gemäß zu entwickeln. Es ist ihnen dadurch ein Sporn gegeben, der sie antreiben muß, mit einander zu wetteifern, ohne daß dieser Wetteifer bei der Verschiedenheit des gesteckten Zieles zu Uebertreibungen führen und dadurch nachtheilig werden kann. Namentlich werden die Gymnasien, die doch immer viele Schüler haben werden, welche auch eine Realschule besuchen könnten, alle Ursache haben, sich zusammenzunehmen, um nicht in innerer Vollendung hinter den Realschulen zurückzubleiben und dadurch die gute Meinung der Gebildeten zu verscherzen. Auch wendeten sie sich in neuerer Zeit mit Recht bereits ihrer inneren Ausbildung und Vervollkommnung zu. Die Reformbestrebungen traten nicht mehr mit der früheren Heftigkeit auf und richteten sich nicht sowohl auf Umgestaltungen in der Organisation, als vielmehr auf Verbesserung und Vervollkommnung des Unterrichts selbst. Man beschäftigte sich mit den einzelnen Unterrichtsgegenständen und ihrer Stellung im Schulorganismus, theils um eine größere Stundenzahl für sie zu verlangen, theils um ihre methodische Behandlung zu verbessern. Um etwas einzelnes zu erwähnen, so erklärte sich, da immer noch viele Stimmen die Abschaffung des freien lateinischen Aufsatzes verlangten, die pädagogische Section der Altenburger Philologenversammlung für die Beibehaltung desselben.

Von besonderer Bedeutung war es, daß man immer entschiedener für den Gymnasialunterricht den Grundsatz der Vereinfachung und Concentration aufstellte und geltend machte. Manche Einrichtungen, die hierauf berechnet waren, wurden sehr allgemein gebilligt und angenommen. So befolgte man den Grundsatz, dem in früheren Zeiten oft in der auffallendsten Weise entgegen gehandelt wurde, den Unterricht in einem Fache in derselben Classe nur in eine Hand zu legen, mehrere Hauptfächer in einer Classe dem Ordinarius oder Classenlehrer anzuvertrauen, die Unterrichtsstunden für ein Lehrfach nicht zu sehr zu vereinzelnen, sondern möglichst zu vereinigen und hinter einander zu legen, die Schriftsteller in einer Sprache nicht neben, sondern nach einander zu lesen u. s. w. Auch in Beziehung auf die Anzahl der Lehrgegenstände wurde, da man von den übertriebenen Ansprüchen, welche der Realismus und die materielle Richtung der Zeit machte, befreit war, der Grundsatz der Vereinfachung

ausgesprochen, wie dies schon 1855 auf der Hamburger Philologenversammlung geschehen war, obwohl man dort darin zu weit gieng, daß man den Unterricht in der Physik auf Prima beschränken wollte. Die Absicht, den Grundsatz der Concentration des Unterrichts und der Vereinfachung des Lehrplans mehr zur Geltung zu bringen, lag auch der preußischen Ministerialverfügung vom 7. Januar 1856 zu Grunde.

In der neuesten Zeit ist die öffentliche Aufmerksamkeit durch die politischen Kämpfe in Preußen, welche ganz Deutschland aufregten, sowie durch die auf einander folgenden Kriege so in Anspruch genommen worden, daß sie von der Frage wegen Reformirung des Gymnasialwesens abgezogen worden ist; doch hat deshalb die Arbeit an der Verbesserung des Unterrichts und das tüchtige Streben nach innerer Entwicklung nicht aufgehört, wie die Verhandlungen der an vielen Orten bestehenden Vereine von Gymnasiallehrern beweisen, so daß anzunehmen ist, es werde dieses Streben auch künftig nicht ermatten. Was in Beziehung auf die einzelnen Lehrfächer und in einzelnen Staaten zur Reform des Unterrichts und des ganzen Gymnasialwesens geschehen ist, kann, insofern es nicht von allgemeiner Bedeutung ist, im einzelnen hier nicht nachgewiesen werden, sondern es muß dies den einzelnen, diese Unterrichtsgegenstände und Länder betreffenden Artikeln überlassen bleiben.

Fragt man, ob und welche der durch die Neuzeit hervorgerufenen Reformbestrebungen berechtigt waren, und was für Verbesserungen den Gymnasien auch heute noch zu wünschen sind, so treten uns außer den Köchlyschen Plänen, über welche im allgemeinen schon oben geurtheilt wurde, hauptsächlich diejenigen Bestrebungen entgegen, die darauf ausgiengen, Gymnasien und Realschulen zu vereinigen, sowie diejenigen, welche die Vielheit der Unterrichtsgegenstände beseitigt wissen wollten. Ueber die erste Art der Reformpläne ist oben ebenfalls schon geurtheilt worden, und die Zeit hat bereits darüber entschieden; nur in Gotha hat man die Realschule, welche längere Zeit selbständig bestanden hatte, wieder aufgehoben und mit dem Gymnasium zu einem Gesammtgymnasium mit Realclassen vereinigt. Anders steht es mit der zweiten Gattung der Reformbestrebungen. Diese können noch nicht als beseitigt angesehen werden, denn noch immer hört man Stimmen, welche die Vielheit der Unterrichtsgegenstände anklagen, theils von Aerzten, die eine Verringerung der Stundenzahl und der Lehrfächer verlangen, wie von Prof. Dr. Wolff in Berlin, der in der Vossischen Zeitung vom Mai d. J. eine Anklage ganz im Sinne Lorinsers erhob, theils von andern Gelehrten, die die Ueberanstrengung der Jugend und Erschlaffung des jugendlichen Geistes beklagen. So richtete i. J. 1857 Heinrich W. J. Thiersch in Marburg eine Vorstellung an das Kurfürstl. Ministerium des Innern zu Cassel (gedruckt unter dem Titel: Zurückführung des Gymnasialunterrichts zur Einfachheit eine Aufgabe der Gegenwart. 8. Marburg, 1857. 15 S.), in welcher er Folgendes beantragte: 1) daß Lateinisch, Griechisch, Geschichte (in Verbindung mit Geographie) und Mathematik die einzig vorgeschriebenen Fächer und daß sie allein Gegenstand der Prüfungen sein sollten; 2) daß in der Regel in den niederen Classen alle diese Fächer, in den höheren alle mit Ausnahme der Mathematik dem Ordinarius übergeben werden möchten; 3) daß die vorgeschriebenen Unterrichtsstunden die Zahl von 24 wöchentlich nie überschreiten dürften; 4) daß Gelegenheit zum Lernen der neueren Sprachen dargeboten und es den Eltern überlassen werde, ob und in welchem Alter ihre Söhne diese Gelegenheit benutzen sollten. (Factische Berichtigungen und Widerlegungen der Behauptungen obiger Schrift gab Friedrich Münscher in den „Bemerkungen" zu derselben. 8. Marburg, 1857. 15 S. In ähnlichem Sinne, nur gemäßigter, wie Thiersch, sprach sich Th. Waitz aus in der Schrift: Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnasialunterrichtes, zunächst in Kurhessen. 8. Marburg, 1857. 27 S.) In gleichem Sinne und in schärfster Weise spricht Heinr. Thiersch sich an mehreren Stellen des Lebens von Fr. Thiersch aus (Leipzig 1865. 1866. 2 Bde.). Auch Roth in seiner Gymnasialpädagogik (Stuttgart, 1865) erklärt (S. 8) die ansehnliche Zahl verschiedenartiger,

im Gymnasium zusammengehäufter Lehrfächer, welche das einheitliche Arbeiten der Lehrer zum Zwecke der Erziehung unmöglich machen, für ein großes, unsern deutschen Gymnasien gemeinsames Uebel. Seiner Ansicht nach (S. 99) brauchte auch heute noch ein Jüngling nur ein gutes Verständnis der bedeutendsten griechischen und lateinischen Autoren mit entsprechender Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache auf die Universität mitzubringen, um zum alsbaldigen Beginn der gelehrten Studien in jeder Facultät durchaus qualificirt erfunden zu werden.

Daß die Klagen über die Vielheit der Unterrichtsgegenstände und der Lehrstunden unbegründet sind, und daß in früheren Zeiten die Zahl derselben öfters sogar größer als gegenwärtig gewesen ist, wurde schon so oft und so bestimmt, namentlich bei Gelegenheit des Lorinserschen Streites nachgewiesen, daß es völlig überflüssig sein würde, nochmals darauf zurückzukommen. Allein die Wissenschaften haben sämmtlich so an Umfang und an Bedeutung für die Menschheit zugenommen, daß der Lernstoff für die Schulen ein ganz anderer und größerer geworden ist. Somit werden allerdings an die geistige Kraft der Schüler ganz andere Anforderungen gemacht, als früher, und hierin liegt der eigentliche Grund der Klagen über die zu große Anstrengung und daraus hervorgehende Erschlaffung der Jugend, nicht in der Vielheit der Lehrfächer. Es entsteht also doch die Frage, ob von diesen, um eine Erleichterung herbeizuführen, einige vielleicht weggelassen werden können. Um diese Frage richtig beantworten zu können, muß man sich über Zweck und Ziel des Gymnasialunterrichtes und über die Bestimmung der Gymnasien klar sein.

Daß die wahre und alleinige Bestimmung derselben die Vorbereitung für die Universität ist, darüber scheint man jetzt wieder mehr einverstanden zu sein, als vor einiger Zeit, wo man hierin eine Art von Herabsetzung dieser Anstalten zu finden schien und wo man deshalb sich nach einem erhabeneren Ziele umschaute. Sagte doch selbst Mützell (Pädagog. Sk. S. 57): „Es ist ein Irrthum, wenn man das Gymnasium — als ein Ganzes betrachtet — dadurch charakterisiren zu können glaubt, daß man es nur als die allgemeine Vorbereitungsanstalt zu allen wissenschaftlichen Studien bezeichnet. Es ist eben so sicher und wichtig, daß das Gymnasium zu einer tieferen Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhange mit der Gesammtentwicklung des Menschengeschlechts vorbilden soll. Und Steffenhagen (Zur Reform u. s. w. S. 85) setzt die Aufgabe des Gymnasiums darein, allgemeine höhere Volksbildung bei der Jugend zu vermitteln, verlangt also, daß dasselbe auf die Anforderungen der Universität gar keine Rücksicht nehme, sondern nur auf die Anforderungen des modernen Lebens. Diejenigen, die dem Gymnasium so unbestimmte und vieldeutige Ziele stecken, berauben dasselbe eines großen Vorzuges, um den es die Realschulen noch jetzt zu beneiden haben, da das diesen gesteckte Ziel nicht ein so einheitliches und festbestimmtes ist und niemals sein wird, wie das der Gymnasien. Daß viele Zöglinge letzterer dieses Ziel nicht erreichen, sondern vorher abgehen, thut nichts zur Sache, da dies ja bei allen Schulen ohne Ausnahme, namentlich auch bei den Realschulen, der Fall ist. Es ist Sache eines jeden, selbst darüber zu urtheilen, ob eine unvollständige Gymnasialbildung seinen Zwecken entspricht; die Gymnasien haben keine Verpflichtung, dieser Schüler wegen ihre Lehrstoffe anders zu wählen, ihre Methode zu modificiren und dadurch ihre eigentliche Bestimmung zu alteriren. Allein auch diejenigen, welche anerkennen, daß die Gymnasien für die Universität und das spätere Berufsleben vorbereiten sollen, betrachten dieselben in der Regel nur als wissenschaftliche Unterrichtsanstalten und definiren demgemäß ihre Bestimmung, während einzelne andere, wie Roth in der Gymnasialpädagogik, alles Gewicht auf das ethische oder religiöse Element legen. Betrachtet man die Gymnasien als das, was sie sind, als Unterrichts- und Erziehungsanstalten, so wird man ihnen am richtigsten die Bestimmung geben, ihren Zöglingen diejenige höhere Bildung zu gewähren,

die sie zur **Selbständigkeit** auf der Universität und im spätern Berufsleben befähigt. Diese Definition trifft und begreift alles, was man mit Recht von einem Gymnasium verlangen kann. Die höhere Bildung, welche dasselbe gewähren soll, muß zuerst eine rein wissenschaftliche sein, nicht materielle Zwecke im Auge haben, sie muß zu einer idealen Auffassung des Lebens befähigen, und wird darum am richtigsten auf das Studium der alten Sprachen und Literaturen basirt werden, die ihrer Natur nach um materieller Zwecke willen nicht betrieben werden können; sie muß zur wissenschaftlichen Selbständigkeit d. h. zum selbständigen Betreiben der Wissenschaft, zum eigenen Forschen und Produciren befähigen; es muß deshalb, wie schon Deinhardt richtig nachwies, der wissenschaftliche Sinn in den Gymnasiasten geweckt werden. Die Bildung, die das Gymnasium gewährt, muß ferner eine ethische und religiöse sein, damit dasselbe seinen Schülern sittlichen Halt und sittliche Selbständigkeit verleiht, sie befähigt, zunächst die Freiheit der Universität richtig zu benutzen und zu genießen und sich dann auch im späteren Berufsleben Festigkeit und Selbständigkeit des Charakters zu bewahren. Die religiöse Bildung muß die Grundlage für die wissenschaftliche und die sittliche Bildung sein, welche ohne dieselbe des wahren Haltes entbehren. Das Gymnasium wird diese Bildung durch den Unterricht, durch das Beispiel der Lehrer und durch Gewöhnung gewähren und jeder Lehrer muß sich dieses Zieles in jedem Augenblicke seiner Wirksamkeit bewußt sein; nur dann wird er seine Aufgabe vollständig zu lösen im Stande sein. Die Bildung, welche das Gymnasium gewährt, muß endlich auch eine körperliche sein, es muß dem Körper Kraft, Geschmeidigkeit und Festigkeit erhalten oder gegeben werden, damit dadurch ein Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung gebildet und dem Schüler auch in körperlicher Beziehung Selbständigkeit gegeben wird. Wer mit dieser Bildung ausgerüstet das Gymnasium verläßt, der wird wahrhaft reif sein, er wird die erforderliche wissenschaftliche, sittliche, religiöse und körperliche Reife besitzen.

Es versteht sich von selbst, daß bei der wissenschaftlichen Bildung nicht bloß die formale, sondern auch die materiale Seite derselben ihr Recht erhalten muß. Es wäre eine Verkehrtheit, dem Unterrichte nur das formale Princip zu Grunde legen zu wollen; allein auf der andern Seite sollte jeder Gymnasiallehrer sich hüten, dasselbe zu verachten oder herabzusetzen, wie in neuerer Zeit manche es als einen alten Zopf haben abthun wollen. Die Gymnasien haben der formalen Bildung, die ein gründliches und zweckmäßiges Studium der alten Sprachen bis jetzt in höherem Grade und vielseitiger, als die Betreibung irgend eines anderen Unterrichtsgegenstandes gewährt, hauptsächlich ihr bisheriges Uebergewicht zu verdanken. Ihr Streben muß daher stets sein und bleiben, ihren Schülern nicht bloß Kenntnisse beizubringen, sondern auch durch consequente Kräftigung und tüchtige Uebung aller Geisteskräfte ihnen die Herrschaft über ihr Wissen zu verschaffen. So lange ihnen dies mehr als den Realschulen gelingt, wird ihre bevorzugte Stellung eine gesicherte sein.

Beiläufig möge hier erwähnt werden, daß, wenn oben das historische Princip weder in dem Lübkerschen noch in dem Köchlyschen Sinne als ein allgemeines und durchgreifendes für den ganzen Gymnasialunterricht anerkannt werden konnte, damit keineswegs die Bedeutung des historischen Elementes für denselben bestritten werden sollte. Dadurch, daß die Gymnasien das Studium der alten Sprachen zu ihrem Mittelpuncte machen, geben sie ihren Zöglingen die Möglichkeit und, bei größerer geistiger Reife, auch die Befähigung, die Gegenwart mit ihren Quellen zu verbinden und aus der Vergangenheit zu erklären, sie richtig zu verstehen. Dadurch wird allerdings das Wesen der Gymnasien ein historisches und man kann sie insofern mit vollem Recht historische Lehranstalten im Gegensatze zu den Realschulen nennen.

Prüft man nach der oben aufgestellten Bestimmung der Gymnasien die einzelnen Unterrichtsgegenstände, welche gegenwärtig in den Kreis derselben aufgenommen sind

so wird man finden, daß keiner ganz entbehrt werden kann. Nur der Unterricht in der Naturgeschichte, der überall mit Recht auf die unteren Classen beschränkt bleibt, kann, wie die preußische Verfügung vom 7. Januar 1856 mit vollem Rechte bestimmt, in dem Falle weggelassen werden, daß kein ganz geeigneter Lehrer für denselben vorhanden ist. Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichts am Gymnasium kann nicht sein, den Schülern eine Menge von Kenntnissen beizubringen oder ihnen ein wissenschaftliches System einzuprägen. Man ist längst darüber einig, daß die Naturgeschichte als Wissenschaft nicht in die Gymnasien gehört. Der Zweck kann nur sein, durch eigene Anschauung und Beobachtung, durch Unterscheidung und Zergliederung der Kennzeichen die Sinne und die Aufmerksamkeit zu schärfen, das Interesse für Naturgegenstände zu wecken und auf das stille Walten der Gottheit in der Natur hinzuweisen. Auf diese Weise wird der Unterricht in allen Beziehungen bildend sein, allein dazu ist ein besonders begabter Lehrer nothwendig. Wo dieser fehlt, ist es besser, ihn ganz fallen, als in unfruchtbarer Weise ertheilen zu lassen.

Ist hiernach die Anklage wegen Vielheit der Unterrichtsfächer unbegründet und ist es nicht möglich, die Zahl derselben zu vermindern, so kann der Ueberbürdung der Jugend bei der nicht zu bezweifelnden übergroßen Fülle des Lehrstoffes nur durch Concentration des Unterrichts selbst vorgebeugt werden. Die äußeren Mittel, die zu diesem Zwecke angewendet werden, wurden bereits erwähnt. Viel wichtiger ist die innere Concentration d. h. die Beschränkung des Unterrichtes auf dasjenige, was dem Bildungszwecke und der Bestimmung des Gymnasiums entspricht, die Beseitigung dessen, was diesem Zwecke widerspricht oder für denselben gleichgültig ist. Der Grundsatz ist leicht ausgesprochen und wird wohl allgemeine Anerkennung finden; allein die Ausführung ist um so schwieriger. Hier hilft kein Reglement, keine Vorschrift; alles ist von der Persönlichkeit, dem Takte des Lehrers abhängig. Hierauf muß sich die Aufmerksamkeit der inspicirenden Schulräthe, Directoren, Ordinarien insbesondere bei den jüngeren und angehenden Lehrern richten, hier finden sie ein Feld für ihre Thätigkeit, das der heranwachsenden Generation reichere Früchte bringen wird, als wenn sie auf irgend ein wissenschaftliches Versehen, das etwa einmal einem Lehrer entschlüpft, aufmerksam machen. Durch solche Bemerkungen nützt man verhältnißmäßig sehr wenig; leitet man dagegen den Lehrer an, sich nur an dasjenige bei seinem Unterrichte zu halten, was wahrhaft bildend wirken kann, so erwirbt man sich ein wirkliches Verdienst. Noch einmal sei es gesagt: der Gymnasiallehrer darf nicht darauf ausgehen, seine Schüler mit Kenntnissen vollzufüllen, sondern sie zur Selbstthätigkeit anzuhalten, sie durch Uebung ihrer Geisteskräfte zur Herrschaft über ihr Wissen zu bringen. Leichter ist dies bei dem Unterrichte in den alten Sprachen, schwerer bei dem Unterrichte in den Wissenschaften, mit Ausnahme der Mathematik, wo ja die Uebung mit dem Lernen unausgesetzt Hand in Hand geht. Möglich ist es jedoch auch in den Wissenschaften, namentlich in der Geschichte, wo man durch Combiniren und Repetiren die Schüler zur Herrschaft über das Gelernte hinführen kann.

Wurde es oben für zulässig erachtet, den naturgeschichtlichen Unterricht unter Umständen wegfallen zu lassen, so muß dagegen eine Erweiterung des griechischen Unterrichts für diejenigen Gymnasien als wünschenswerth bezeichnet werden, an denen, wie allgemein in Preußen, dieser erst in Quarta beginnt. So nützlich auch die durch Köchly gegebenen Anregungen in manchen Hinsichten gewesen sind, so zeigten sich doch seine Pläne rücksichtlich der Ausdehnung der classischen Lectüre als unausführbar, wenn nicht Ungründlichkeit in den Gymnasien einreißen und wenn die Schüler nicht zur Flüchtigkeit angeleitet werden sollten. Allein darin hatte er jedenfalls Recht, daß die beiden alten Sprachen in der Werthschätzung einander gleichgestellt werden müßten, und das Lateinische nur aus praktischen Gründen die Priorität, nicht aber eine Superiorität haben dürfe; eben so darin, daß die Lectüre der griechischen Schriftsteller erweitert werden müße. Daß der Unterricht im Griechischen hinsichtlich seines bildenden

Einflusses hinter dem Unterrichte im Lateinischen in keiner Weise zurücksteht, daß er für die oberen Classen, wo die Lectüre vorherrscht, entschieden den Vorzug verdient, darüber kann wohl kaum ein Zweifel bestehen. Sollen die Schüler von dem Hauche des griechischen Geistes angeweht werden, soll dieser seinen belebenden und bildenden Einfluß auf sie ausüben, so müßen sie mit den edelsten griechischen Schriftstellern näher bekannt gemacht werden. Es erscheint doch als eine Art von Einseitigkeit, daß in Preußen alles Gewicht auf Homer gelegt wird und an den kleineren Gymnasien andere Schriftsteller deshalb nicht zur rechten Geltung kommen. Es ist ein ganz guter Grundsatz, daß es besser ist, wenn die Schüler einen Schriftsteller ganz gründlich, als wenn sie mehrere nicht gründlich kennen lernen, allein hier ist doch der Verlust, der durch die einseitige Lectüre Homers herbeigeführt wird, ein zu großer. Ein Gymnasiast darf die Schule nicht verlassen, ohne auch mit Sophokles, Demosthenes, Plato und, wo möglich, mit Thucydides genauer bekannt gemacht worden zu sein und die Einwirkung ihres Geistes an sich gespürt zu haben. Soll dies möglich sein, so müßen Homer und Herodot bereits in Secunda absolvirt werden und die Schüler der ersten Classe befähigt sein, die schwierigeren Schriftsteller zu lesen. Dies wird nur dann möglich sein, wenn der griechische Unterricht nicht in Quarta, sondern in Quinta, der französische dagegen in Quarta beginnt, wie es auch im K. Sachsen geschieht (Regulativ von 1846. § 41). Bei allem Sprachunterrichte kommt es vor allem auf eine tüchtige Grundlage an. Wird der griechische Elementarunterricht in einer einzigen Classe (Quarta) absolvirt, so können die Schüler sich nicht die erforderliche Grundlage in dieser Sprache aneignen, und werden infolge davon in der obersten Classe der Sicherheit und Gewandtheit in der Formenlehre entbehren, welche nothwendig ist, um Schriftsteller wie Sophokles und Demosthenes zu verstehen. Homer braucht, wenn die genannten Schriftsteller gelesen werden, deshalb nicht vernachläßigt zu werden, da er, wenn der griechische Unterricht in Quinta beginnt, in Tertia und Secunda theils öffentlich theils privatim gelesen, und das Fehlende in Prima privatim nachgeholt werden kann. Sollte es, um den angegebenen Zweck zu erreichen, erforderlich sein, so würde es selbst kein zu hoher Preis sein, wenn die freien lateinischen Aufsätze und noch mehr das Lateinsprechen geopfert würde. Doch es wird dessen nicht einmal bedürfen. Jedenfalls dürfen die Gymnasien, die mit Recht so viel Gewicht auf den bildenden Einfluß der altclassischen Studien legen, ihre Zöglinge nicht entlassen, ohne daß sie mit den genannten Schriftstellern sich vertraut gemacht und möglichst viel von ihnen kennen gelernt haben.

Noch etwas erscheint nothwendig, was keinesweges in allen Gymnasien eingeführt ist: einjährige Lehrcurse und jährliche Versetzungen. Es ist dies besonders bei Preußen auffallend, da doch das Circularrescript des Unterrichtsministeriums vom 24. Oct. 1837 unter 6) ausdrücklich Folgendes anordnet: „Das Ministerium hat für jede der drei untern Classen einen einjährigen Lehrcursus räthlich erachtet. Aus dieser Bestimmung folgt, daß in den eben gedachten Classen auch die Versetzung nur alljährlich stattfinden darf, und das Ministerium will diese Maßregel, von welcher die Beseitigung wesentlicher, an dem Gymnasialunterricht gerügter Mängel mit Grund zu erwarten ist, für alle Gymnasien, die nur aus sechs einander untergeordneten Classen bestehen, hierdurch anordnen." Diese Anordnung ist eine so richtige und zweckmäßige, daß man in Wahrheit staunen muß, daß noch immer an so vielen sechsclassigen Gymnasien in Preußen, wie überhaupt im Norden Deutschlands, die halbjährlichen Versetzungen neben einjährigen Lehrcursen bestehen. Denn mit vollem Rechte heißt es in dem angezogenen Rescripte, daß die jährliche Versetzung aus der Bestimmung einjähriger Lehrcurse folge. Die erste und einfachste Forderung, die man an einen Lehrplan stellt, ist gewiß die, daß jeder Schüler, der in eine Classe versetzt wird, im Stande ist, in derselben fortzukommen, dem Unterrichte zu folgen. Tritt ein Schüler in eine Classe, in der etwas vorausgesetzt wird, was er in der untern Classe noch nicht gehabt hat, so ist die Einrichtung eine fehlerhafte,

denn man kann von ihm nicht verlangen, daß er privatim etwas nachhole, was die Schule ihn lehren soll. Wie nun die obige so richtige und natürliche Forderung bei einjährigem Lehrcursus und halbjährlicher Versetzung vollständig soll erfüllt werden können, ist nicht abzusehen. In den Wissenschaften lassen sich allenfalls die Pensa so zerlegen, daß ein Uebertritt im zweiten Semester möglich wird, obgleich es doch keineswegs gleichgültig ist, ob, wenn z. B. in einem Jahrescursus die römische Geschichte gelehrt wird, ein Schüler zu Michaelis eintritt und mit der zweiten Hälfte beginnt, oder ob er zu Ostern eintritt und den richtigen Anfang hat, denn der Lehrer wird sich oft genug auf den ersten Theil seines Vortrages zurückbeziehen und somit dem neu eingetretenen Schüler unverständlich werden; bei den Sprachen dagegen wird eine solche Vertheilung namentlich in den unteren Classen geradezu unmöglich sein. Wird z. B. in Quarta in einem einjährigen Cursus die griechische Formenlehre gelehrt, wie will man es da möglich machen, daß neu eintretende Schüler, die noch kein Griechisch gehabt haben, im zweiten Semester dem Unterrichte folgen können? Entweder man wird zum großen Schaden der Classe zwei Abtheilungen haben, die man einzeln unterrichten und beschäftigen muß, oder man muß das Pensum in zwei halbjährige Lehrcurse zerlegen. In letzterem Falle ist die Einrichtung zwar nicht fehlerhaft, aber die Schüler werden entweder nicht genug lernen, wenn das Pensum klein ist, oder sie werden, zumal in kurzen Semestern, wenn das Pensum groß ist, übermäßig angestrengt und abgehetzt werden. Wollte man den Uebelstand bei einjährigem Pensum und halbjährlicher Versetzung, daß Schüler in eine Classe eintreten, in der etwas vorausgesetzt wird, was sie noch nicht gehabt haben, dadurch beseitigen, daß durch eine Repetition des fehlenden Pensum die neu eingetretenen Schüler befähigt werden, dem Unterrichte zu folgen, so ist dies doch immer nur ein ungenügendes Auskunftsmittel, da eine solche Repetition nicht den eigentlichen, gründlichen und ausführlichen Unterricht in dem betreffenden Lehrfache zu ersetzen vermag. Es folgt hieraus, daß, wie es auch sehr richtig in dem obigen preußischen Rescripte angedeutet wird, nur an großen Gymnasien, an denen die sechs Hauptclassen in subordinirte Coetus oder Abtheilungen zerfallen, die halbjährlichen Versetzungen richtig und zweckmäßig sind. Hier könnten jährliche Versetzungen nicht einmal gebilligt werden, weil die Schüler dadurch zu lange in ihrem Fortschreiten aufgehalten würden. Am wenigsten dürfte die K. sächsische Einrichtung zu empfehlen sein, nach welcher die Versetzungen halbjährlich, die Curse anderthalbjährig sind, da man auf diese Weise regelmäßig drei Abtheilungen in jeder Classe hat. Inwiefern diese Bemerkungen mit der Frage über die Reform der Gymnasien zusammenhängen, ergiebt sich daraus, daß die oben citirte preußische Bestimmung auf Veranlassung des Lorinserschen Streites getroffen wurde und bestimmt war, den Klagen über zu große Anstrengung der Jugend zu begegnen. In der That ist der Lehrgang bei einjährigen (resp. zweijährigen) Cursen und jährlichen Versetzungen ruhiger und gemessener als bei halbjährlichen Versetzungen; die Pensa können nach der für sie bestimmten Zeit richtig bemessen und gründlich durchgearbeitet und eingeübt werden; es bedarf eines Abhetzens der Schüler und eines Uebertreibens der Anforderungen an ihren Fleiß nicht. Insofern ist allerdings die empfohlene Einrichtung geeignet, den Angriffen wegen Ueberbürdung der Gymnasiasten zu begegnen.

Es wäre wohl noch einiges über Ermäßigung der Ansprüche bei der Maturitätsprüfung und über die pädagogische Vorbildung der Lehrer zu sagen, doch kann in ersterer Beziehung auf den Artikel über die Maturitätsprüfung in dieser Encyklopädie, in letzterer auf die von Eckstein in der pädagogischen Section der Erlanger Philologenversammlung (1851) aufgestellten Sätze (Zeitschrift f. d. G. W. 1852. S. 337) verwiesen werden, die allgemeine Billigung verdienen, so daß nur zu bedauern ist, daß sie in der Praxis noch so wenig Berücksichtigung gefunden haben.*) **H. E. Foß.**

*) Wir erlauben uns bei obigem, so viele Fragen berührenden Artikel auf die besonderen

Reformation, ihr Einfluß auf die Erziehungsideen und Schuleinrichtungen.

Der Name der Reformation ist zur herrschenden Bezeichnung geworden für die große kirchliche Umgestaltung, welche im 16. Jahrhundert in der abendländischen Christenheit eingetreten und woraus die evangelisch-protestantische Kirche hervorgegangen ist. Auch Katholiken geben ihr wohl den Namen der Reformation, wenn auch nur der „sogenannten.“ Wir Protestanten aber sehen in ihr eine wirkliche Reinigung, Verbesserung und Erneuerung der Kirche, ihrer Lehre und ihrer Lebensformen, auf dem Grunde des göttlichen Wortes, im Gegensatz gegen die in derselben allmählich eingetretene Verderbnis (s. J. Köstlin in Herzogs theol. Realenc. Suppl. Bd. II, S. 440 ff.). Sie ist der große Wendepunct in der religiös-kirchlichen nicht nur, sondern auch in der geistig-sittlichen Gesammtentwicklung der abendländischen Christenheit, womit die mittelalterliche Kirchen-, Welt- und Culturgeschichte schließt, die neue Kirchen- und Weltzeit ihren Anfang nimmt, — der größte und segensreichste Fortschritt in der großen göttlichen Erziehungsgeschichte der Menschheit seit dem Eintritt des Christenthums in die Welt, — ebendarum auch für die Geschichte der Erziehung im engeren Sinn, für die Gestaltung der pädagogischen Ideen, Ziele, Methoden und Anstalten von epochemachender Bedeutung.

Die Reformation ist zunächst Kirchenreformation, — und zwar nicht bloß Reinigung der Kirche von einzelnen im Laufe der Zeit eingeschlichenen Irrthümern der Lehre und Misbräuchen des kirchlichen Lebens, sondern Zurückführung der Kirche, ihrer Lehre und ihres Lebens zu ihren ursprünglichen Grundlagen, Quellen und Normen, und zugleich Erneuerung derselben auf dem wiederhergestellten Grunde des ursprünglichen, evangelisch-apostolischen Christenthums; somit einerseits Rückkehr der Kirche zu ihrem ewigen göttlichen Lebensgrund, andererseits Fortschritt derselben auf dem Wege ihrer gottgeordneten zeitlichen Lebensentwicklung. Nach ihrer negativen oder antithetischen Seite ist sie Protestation oder Gewissensverwahrung gegen die in der Kirche eingerissenen unevangelischen und falschkatholischen Wahrheits-, Heils- und Lebensprincipien; sie ist aber auch, nach ihrer thetisch-positiven Seite, evangelische Position, Setzung oder Wiederherstellung der wahren, ursprünglichen und ewiggültigen, echtevangelischen und echtkatholischen Wahrheits-, Heils- und Lebensprincipien des Christenthums.

Dem unevangelischen, falschkatholischen Wahrheitsprincip der römischen Kirche, der menschlichen Lehrauctorität und Lehrüberlieferung, gegen die sie protestirt, stellt die Reformation entgegen das evangelische Wahrheitsprincip des göttlichen Wortes (objectiv) und der freien Schriftforschung (subjectiv). Dem falschkatholischen Heilsprincip, der Lehre von der Heilsvermittlung durch die magischwirkenden Anstalten der Kirche und durch die eigene Werkthätigkeit des Christen (opus operatum und bona opera), wogegen sie protestirt, stellt sie entgegen die evangelisch-apostolische (näher paulinische) Heilslehre von der Rechtfertigung des Sünders vor Gott allein durch die Gnade Gottes in Christo und durch den die Gnade ergreifenden Glauben (objectiv: sola gratia, subjectiv: sola fide). Und den falschkatholischen Lebensprincipien des Hierarchismus und Monachismus — der Beherrschung aller menschlichen Lebensgebiete durch die klerikale, hierarchische, papale Auctorität und der Meinung,

und verwandten Artikel zu verweisen, welche in dieser Encyklopädie erschienen sind, wie: Concentration, Gymnasium, Lateinische Schule, Privatgymnasium, Realgymnasium, die höhern Schulen in Preußen, Griechische Sprache, Naturwissenschaften u. s. w. Von dem, was Fr. Thiersch vorschlug, ist in dem württembergischen Schulwesen von alten Zeiten her vieles verwirklicht und gehört nach unserer Meinung zu den der Erhaltung werthen Eigenthümlichkeiten unseres Stammes. Unter den Zielpuncten, welche die Lehrer an unsern Gymnasien wie die Schulbehörden im Auge behalten sollten, erscheint uns nach der gegenwärtigen Lage der Dinge der als der wichtigste, daß den Schülern auf den höheren Altersstufen mehr Freiheit gesichert werde, sich je nach Neigung und Fähigkeit individuell zu entwickeln. D. Red.

daß nur in der Negation des ethisch-humanen Lebens die Vollkommenheit des christlichen Lebens zu erreichen sei, — setzt sie entgegen den Grundsatz von der Freiheit jedes Christenmenschen und dem geistlichen Priesterthum jedes gläubigen Christen, aber auch den Grundsatz der majestas Christi und seines hohenpriesterlichen Königthums, oder das apostolische Wort: „Alles ist Euer, Ihr aber seid Christi" (1. Cor. 3, 23. vgl. bes. Luthers Schrift de libertate christiana v. J. 1520).

Auf den kürzesten und zugleich umfassendsten Ausdruck gebracht, will daher die Reformation als religiös-kirchliche That und der evangelische Protestantismus als religiös-kirchliches Princip nichts anderes als Rückkehr der christlichen Kirche aus ihrer theils judaisirenden, theils paganisirenden Entäußerung zu ihrer ursprünglichen Idee, oder concret ausgedrückt: Rückkehr der christlichen Kirche zu Christo als dem alleinigen Mittler des Heils (sogen. Materialprincip), als der alleinigen Quelle der Heilserkenntnis (sogen. Formalprincip), als dem alleinigen Herrn und Hohepriester seiner Kirche (sogen. Real- oder Socialprincip der Reformation und des Protestantismus). (Vgl. hiezu die neueren Verhandlungen über das Wesen der Reformation und die Principien des Protestantismus, insbes. Dorner, das Princip unserer Kirche nach dem innern Verhältnis seiner zwei Seiten. 1841. — Ders., Geschichte der protestantischen Theologie. 1867. — Hundeshagen, der deutsche Protestantismus. 1847. — Ders., Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte. Lpz. 1864. — Schenkel, das Princip des Protestantismus. 1852. — Ders., das Wesen des Protestantismus. 1846—51. 3 Bde. 2. Aufl. 1862. — Kahnis, der Kirchenglaube. 1864. S. 361 ff. — Ders. über die Principien des Protestantismus. 1865. — Neander, Vorlesungen über Katholicismus und Protestantismus. 1863. — Münscher, über die Principien der Reformation in Schenkels Zeitschr. 1867. H. 5. S. 207 ff. — Köstlin in der Herzog'schen Realenc. a. a. O.)

So wenig ist also die Reformation, wie man ihr gegnerischerseits vorgeworfen hat, bloße Negation oder Destruction, daß sie vielmehr nur an die Stelle der falschen Positionen, gegen die sie aus Gewissensgründen protestirt, die wahren, ursprünglichen und ewigen setzen, statt der falschen Principien, die im Lauf der Zeit in der Kirche zur Herrschaft gekommen, die wahren Fundamente christlicher Lehre und christlichen Lebens wiederherstellen und darauf die Einzelnen wie die christliche Gemeinschaft erbauen will. Und so wenig ist sie bloßer Subjectivismus, bloße Auflehnung menschlicher Willkür gegen geheiligte Ordnungen und berechtigte Ueberlieferungen, daß sie vielmehr nur die ewigen göttlichen Ordnungen wieder zur Geltung bringen will statt der selbstgemachten menschlichen, die ursprüngliche und urkundliche christliche Ueberlieferung statt der trüben und willkürlichen kirchlichen Satzungen und Einrichtungen; und nur indem sie die wahre christliche Theonomie und Christokratie wieder aufrichtet, vertritt sie auch das Recht der christlich-sittlichen Autonomie, das Recht der freien religiös-sittlichen Persönlichkeit, das Recht des Gewissens und der persönlichen Wahrheits- und Heilsgewißheit. Und auch, daß die Reformation schuld sei an der Zerreißung der Kirche, daß sie an die Stelle der Einheit und Katholicität der Kirche die Spaltung und den Atomismus gesetzt habe, ist ein Vorwurf, der wenigstens die Absicht der Reformatoren nicht trifft. Nicht bloß ein exclusives Häuflein, sondern die ganze von Christo abgefallene Kirche haben diese zu Christo zurückgerufen; daß diesem Rufe nicht alle gefolgt sind, daß sogar eine Majorität bei der alten Kirche geblieben oder in ihren Schoß zurückgekehrt ist, thut dem Recht der Reformation keinen Eintrag. Trotzdem hält die protestantische Kirche fest an dem Bewußtsein, daß sie als die evangelische auch die wahrhaft christliche ist und die wahrhaft katholische werden muß; und wenn gleich bis jetzt nur das Bekenntnis einer kirchlichen Minorität, sind es doch die Principien der Reformation, welche in den letzten drei Jahrhunderten der Geistesgeschichte der Menschheit ihre Impulse gegeben haben — wie auf dem Gebiete des religiösen, so auf dem des allgemein menschlichen, intellectuellen,

sittlichen, nationalen und socialen Culturlebens, und ebendarum auch auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung.

Denn neben und mit ihrer religiös-kirchlichen Bedeutung hat die Reformation auch noch eine weitere, über die Umgrenzung der Kirche und religiösen Confession weit hinausgreifende, allgemein menschliche, welt- und culturhistorische Bedeutung und Wirkung gehabt. Von den innerlichsten und intensivsten religiösen Motiven ist sie ausgegangen, in der Sphäre des religiösen Lebens hat sie zunächst sich bewegt, eine Erneuerung der Kirche hat sie gewollt und vollbracht. Aber von dem religiösen Centrum aus haben dann die reformatorischen Ideen auch in die Peripherie, auch auf die verschiedensten anderen Lebensgebiete reinigend und befreiend, belebend und befruchtend eingewirkt, wie ja auch bei der allmählichen Vorbereitung und der endlichen Durchführung der religiösen Reform die verschiedenartigsten anderen Factoren und Coefficienten unterstützend und fördernd, zum Theil freilich auch alterirend und hemmend mitgewirkt haben. Wie von Anfang an die christliche Kirche, und wie dann allermeist die mittelalterlich-katholische Kirche unter den bildungsfähigen, aber auch bildungsbedürftigen Völkern germanischer und verwandter Abstammung neben ihrem nächsten religiösen Beruf auch als Culturträgerin im weitesten Sinne, als die große Erzieherin und Lehrerin der Völker aufgetreten ist und in dieser geistig-sittlichen Völkerpädagogie gerade ihre höchsten Verdienste sich erworben hat; wie dann im Laufe des Mittelalters die hierarchisch-organisirte und papal-zugespitzte Kirche ihre bevormundende, beschränkende und freiheitsfeindliche Macht nicht bloß über das religiöse, sondern über das gesammte menschliche Culturleben der Völker auszudehnen und festzuhalten gesucht hat: so strebt nun auch das in der Reformation wiederhergestellte evangelische Christenthum danach, seine freimachende Wahrheitskraft zuerst und zunächst zwar auf dem Gebiete des religiösen Lebens, dann aber auch zugleich in allen Sphären des geistig-sittlichen Culturlebens zu bethätigen. Das Evangelium wird frei und macht frei: die freiwerdende Bildung hilft mit zur religiösen Befreiung und das freigewordene Evangelium wird Trieb und Anstoß zur Befreiung des Geistes, zur Kräftigung und Erhebung des Willens, zur Reinigung und Umgestaltung des ethisch-geistigen und socialen Lebens in allen den Puncten, wo die Erscheinung mit der Idee, die Wirklichkeit mit der Wahrheit, die überlieferten Lebenszustände mit dem fortgeschrittenen Selbstbewußtsein in allzu grellen Widerspruch gekommen sind. (Auf diese socialgeschichtliche und culturhistorische Bedeutung der Reformation deutet das Wort von Guizot hin, das A. Schäffer seiner unsern Gegenstand behandelnden französischen Schrift [De l'influence de Luther sur l'éducation du peuple. Straßburg 1853] als Motto vorangestellt hat: »La révolution religieuse du XVI siècle peut être considérée sous beaucoup d'aspects, et, dans la variété de ses rapports avec l'ordre social, on la voit amenant partout des résultats d'une importance immense.«)

Wenn die Geschichte der Fortschritt der Menschheit ist zum Bewußtsein der Freiheit, aber auch zum Bewußtsein ihrer göttlichen Bestimmung: so hat die Menschheit auf dem Wege zu diesem Ziel keine größeren Schritte gethan als — den ersten durch den Eintritt des Christenthums in die Menschenwelt, den zweiten durch die Wiederherstellung des evangelischen Christenthums in der Reformation. Nicht bloß in der christlichen Kirchen- und Lehrgeschichte, sondern auch in der menschlichen Geistesgeschichte hat diese ein neues Blatt aufgeschlagen, ein neues Princip aufgestellt, ein abgelaufenes Entwicklungsstadium beschlossen und ein neues, das moderne, das christlich-humane Weltalter eröffnet. Und wie dort auf dem Gebiete der religiösen Lehre und des kirchlichen Lebens, so hat auch hier, in der intellectuellen und ethisch-socialen Sphäre, die Reformation theils befreiend und reinigend gewirkt gegenüber von den hemmenden Schranken, die sie niederwarf, und den überlieferten Misbildungen, die sie beseitigte, theils aber auch grundlegend und neubauend, schaffend und belebend, indem sie an die Stelle des Alten neue Principien

setzt und neue Entwicklungen einleitet. Sie ist Protestation gegen das Alte, Position eines Neuen. Und wie wir dort ein neues religiöses Erkenntnis-, Heils- und Lebensprincip unterschieden haben, so schließt auch das von der Reformation aufgestellte neue Culturprincip wieder ein Dreifaches in sich. Wie sie mit ihrem religiösen Formalprincip der Herrschaft der Auctorität und Ueberlieferung entgegenstellt die ursprünglichen Quellen des Christenthums in der h. Schrift und das Recht der freien Schriftforschung: so erhebt sich nun ebenso auch auf dem Gebiete des weltlichen Wissens die Forderung, daß an die Stelle der herrschenden Auctoritäten die freie Forschung, an die Stelle der secundären Wahrheitsquellen die primären Quellen gesetzt werden. „Man war des trüben Abgeleiteten überdrüssig, man sehnte sich nach dem Genuß der reinen Urquellen." Zu den Quellen will Melanchthon die Philosophie zurückführen, indem er von den mangelhaften lateinischen Uebersetzungen auf den echten griechischen Aristoteles hinweist, wie Luther die Theologie, indem er sie aus der dürren Wüste der Scholastik zurückführt zu der reinen Quelle der heiligen Schrift. Wie für den Glauben und die theologische Forschung, so hat die Reformation auch für die weltliche Wissenschaft eine neue weite Bahn gemacht, nicht bloß negativ durch Zerbrechung des Jochs fremder äußerer Auctorität und Tradition, sondern auch positiv, sofern auch für die weltlichen Wissensgebiete die Forderung der Selbstgewißheit geltend gemacht wird, das Recht und die Pflicht jedes Menschen, durch eigenes Beobachten, Denken und Prüfen zur Wahrheit zu gelangen; denn das Streben nach voller Gewißheit oder danach, daß die Wahrheit persönliches Eigenthum des Menschen werde und seinem Selbstbewußtsein sich innigst vermähle, ist ein echt protestantischer Zug" (Dorner a. a. O.). So ist der Philosophie durch das protestantische Princip ein, wenn auch nicht sofort, aber nur um so nachhaltiger wirkender Impuls gegeben worden; in historischen Dingen aber treibt jenes Streben nach wahrer Gewißheit zur Quellenforschung zurück, wie diese besonders von Melanchthon gefordert wird, zunächst in Beziehung auf Sprache und Geschichte; und nur die Consequenz desselben echt protestantischen Wahrheitsprincips, das Verlangen nach einer nicht aus dem trüben Strom der Ueberlieferung, sondern aus der unmittelbaren Quelle selbst zu schöpfenden Wahrheitserkenntnis treibt dann auch auf dem Gebiete der Naturwissenschaften nothwendig dazu, hinauszugehen über jenen sogen. verbalen Realismus, in dem auch die Schulmänner des Reformationszeitalters noch befangen sind, zu dem realen Realismus, zu der unmittelbaren Naturbeobachtung, wie sie Franz Baco fordert, andere aber schon vor ihm geübt hatten.

So ist das von der Reformation zunächst für das Gebiet des religiösen Glaubens und Wissens aufgestellte protestantische Erkenntnisprincip — die Forderung einer von allen Idolen falscher Auctoritäten und Ueberlieferungen sich freimachenden, aus den echten und ursprünglichen Quellen schöpfenden Wahrheitsgewißheit — in seiner weiteren Ausdehnung und Uebertragung auf das Gebiet des allgemeinen Wissens die Grundlage des gesammten modernen Erkenntnislebens, der Wahrheitsforschung und Wahrheitsmittheilung, der Wissenschaft und des Unterrichts geworden. Nicht minder aber haben die reformatorischen Ideen von dem religiösen Centrum aus auch auf die Peripherie des ethisch-socialen Lebens befreiend und befruchtend eingewirkt. Wie die Reformation mit ihrem sogen. Materialprincip der katholischen Heilsvermittlung durch die Kirche die Heilsaneignung durch den Glauben, die persönliche Heilsgewißheit, entgegenstellt: so soll auch auf sittlichem Gebiet nicht das Institutionelle und Traditionelle als solches, nicht die überlebte Ueberlieferung, nicht die willkürliche Satzung, nicht die bestehende Einrichtung höchste und dauernde Geltung beanspruchen, sondern die freimachende Wahrheit, die sittliche Autonomie, das Recht des Gewissens, die Macht der sittlichen Idee, die freie sittliche Persönlichkeit soll zur Anerkennung gebracht; an dem Maßstab des göttlichen Wortes und des christlichen Gewissens soll alles gemessen; was diesem widerspricht, soll zwar

nicht in stürmisch-revolutionärer Weise umgestürzt, aber auf dem Wege der schonenden und besonnenen Reform beseitigt und so eine dem göttlichen Wort und dem christlichen Gewissen entsprechende, das Freie freilassende, aber auch die Forderungen des Rechts und der Sittlichkeit zur Geltung bringende Ordnung des Menschen- und Christenlebens aufgerichtet werden. In welch verschiedener Weise die Reformatoren diese ethisch-sociale Aufgabe erfaßt und mit welchen Mitteln und welchem Erfolg sie dieselbe durchzuführen versucht haben, kann hier nicht weiter dargestellt werden (siehe hierüber Hundeshagen, Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte ꝛc., bes. die I. und III. Abtheilung; vgl. auch die eben erschienene Schrift von Luthardt, die Ethik Luthers in ihren Grundzügen. Leipzig 1867.)

Einig sind sie jedenfalls alle — Luther und seine Genossen in Deutschland, Melanchthon, Bugenhagen, Brenz u. a., wie Zwingli und Calvin in der Schweiz, J. Knox in Schottland u. s. w. — darin, daß sie das religiöse Leben von dem ethischen, das Christliche von dem Menschlichen und Volksthümlichen nicht losgerissen, sondern vielmehr das gesammte Gebiet des Sittlichen unter den Gesichtspunct des reformatorischen Princips gestellt, daß sie den rechtfertigenden Glauben zugleich als das fruchtbare Princip der Heiligung, wie für das christliche Einzelleben, so für das christlich-sittliche Gemeinschaftsleben gefaßt haben. Nur die Anwendung der protestantischen Ethik ist aber die protestantische Pädagogik: ihr Ziel die Heiligung der christlich-sittlichen Persönlichkeit, die Tüchtigmachung für die christlich-sittliche Gemeinschaft, die Erziehung des Christenmenschen für das Reich Gottes.

Und eben hier liegt nun der dritte Fortschritt, den die Reformation auf dem Gebiete des sittlich-geistigen Culturlebens der Menschheit bewirkt hat: sie hat nicht bloß das sittliche Gewissen des Einzelnen, indem sie es ausschließlich der sittlichen Idee d. h. dem ewigen Gottesgesetze unterordnet, von menschlicher Satzung und Bevormundung befreit, sondern sie hat auch die verschiedenen sittlichen Gemeinschaften, die ethischen Güter und ethischen Organismen des Menschenlebens — Ehe und Familie, bürgerliches Leben, Nationalität und Staat, Wissenschaft und Kunst, das sociale Leben überhaupt mit all seinen verschiedenen Organen und Functionen, die bisher von der Kirche als profane Lebenskreise angesehen und daher entweder in monachischer Entsagung gemieden und verachtet, oder mit hierarchischer Auctorität beherrscht und bevormundet wurden, in ihrer selbständigen sittlichen Berechtigung, in ihrer Freiheit von der Kirche, aber auch ihrer gliedlichen Einordnung in den Organismus des Gottesreichs, als sittliche Güter und göttliche Gaben und Ordnungen anerkannt und zur Anerkennung gebracht. Die wahren heiligen Orden sind, wie Luther sagt, die Kirche mit dem Unterschied von Lehrern und Hörern, der Staat als die Einheit von Obrigkeit und Unterthanen, die Familie oder der Hausstand, welcher Ehegatten, Eltern und Kinder, Herrschaften und Dienstboten umschließt. In allen diesen Ordnungen ist ein göttlich heilig Regiment; in allen kämpft göttlich Regiment wider den Teufel; alle haben ihr Recht von Gott und göttlicher Einsetzung; alle ihren Beruf in der Förderung des Reiches Gottes in der Menschheit. Jeder sittliche Lebensberuf gilt als göttlicher Beruf, jede rechtmäßige Arbeit als Gottesdienst; — wir werden sogleich sehen, wie von eben diesem Gesichtspunct aus auch der Lehrer- und Erzieherberuf als ein heiliger und verantwortungsvoller Dienst Gottes und Christi erscheint, die Schule wie die Kinderstube als ein Gottestempel, als eine Pflanzschule des Gottesreichs.

Auf diesen beiden Momenten — auf jener kirchlich-religiösen und dieser allgemeinmenschlichen Bedeutung der Reformation des 16. Jahrhunderts — beruht denn auch ihr pädagogischer Werth, ihr Einfluß auf das Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen.

„Aus der Neuschöpfung der christlichen Kirche im 16. Jahrh. entsprangen die wichtigsten Neubildungen im staatlichen und socialen Leben; in ihr wurzeln auch die

Anfänge des deutsch-evangelischen Schulwesens; von ihr erhielt es seine Anregung, seine kräftigste Förderung. Die Principien der Reformation drängen ihrem innersten Wesen nach auf die Pflege der Erziehung und des Unterrichts: der Kirchenreformation mußte die Schulreformation folgen." (Vormbaum, evang. Schulordnungen Bd. I, S. V.) Aber nicht bloß gefolgt ist die Reformation der Schule auf die der Kirche, sondern auch derselben vorangegangen. Mit anderen Worten: es besteht zwischen beiden ein Verhältnis der Wechselwirkung, sofern 1) einerseits der seit dem Ausgang des Mittelalters eintretende Umschwung und Aufschwung des Unterrichts- und Erziehungswesens einer der wesentlichsten und wirksamsten Factoren war zur allmählichen Anbahnung und endlichen Durchführung der religiös-kirchlichen Reformation; sofern aber auch 2) andrerseits die Kirchenreformation selbst und die kirchlichen Reformatoren eine Reformation des Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesens mit allem Nachdruck forderten und förderten. Erst in diesem Wechselverhältnis zwischen Kirchenreform und Schulreform zeigt sich uns die pädagogische Bedeutung wie überhaupt der culturgeschichtliche Werth der Reformation in vollem Umfange.

Nicht unvorbereitet ist die Kirchenreformation des 16. Jahrhunderts in die Welt getreten; Jahrhunderte lang hatten die Vorbereitungen zu ihr gedauert; plötzlich und wie mit einem Schlage wurde sie dann doch zuletzt vollbracht. Vorbereitet war die Reformation längst theils in negativer, theils in positiver Weise: negativ durch das immer mehr zunehmende, aber auch immer fühlbarer werdende Verderben der Kirche (die ruina ecclesiae), welche — und zwar allermeist in ihren lehrenden und leitenden Organen — ihre pädagogisch-didaktischen wie ihre ethisch-religiösen Aufgaben unter den von ihr mütterlich erzogenen, aber bald auch tyrannisch beherrschten Völkern mehr und mehr vergaß und verabsäumte; positiv durch das nie ganz verstummende, zuletzt aber immer lauter, klarer und bestimmter hervortretende Wahrheitszeugnis und die thatkräftige Reaction des christlichen Geistes wider jenes Kirchenverderben (die sogen. testes veritatis der altprotestantischen Geschichtschreibung). Beides aber, die Deformation der Kirche wie das Reformationsverlangen, hatte in den zwei letzten Jahrhunderten des Mittelalters, im 14. und 15., den höchsten Grad erreicht, und es hatten zugleich die verschiedensten unterstützenden Momente zusammengewirkt, um theils das mittelalterliche Kirchenthum seiner Zersetzung und Auflösung vollends entgegenzuführen, theils aber auch das Bedürfnis einer Reformation immer allgemeiner fühlbar zu machen und die Wege zu deren schließlicher Herbeiführung zu bahnen. Alle menschlichen Lebensgebiete hatte die mittelalterliche Kirche beherrscht, alle hatten von ihr reiche Förderung empfangen; insbesondere würde man ja sehr Unrecht thun, wenn man im Mittelalter nichts als pädagogische Barbarei sehen wollte (vgl. Palmer, evang. Pädagogik S. 16). Aber immer lauter und immer berechtigter waren auch, besonders in den letzten Jahrhunderten, die Klagen geworden, daß die Kirche aus einer pflegenden und erziehenden Völkermutter eine hab- und herrschsüchtige Herrin, ihre Geistlichen aus Lehrern und Vorbildern Verderber und Mörder geworden, qui moribus suis pessimis Christi oves infeliciter occidunt (Trithem.). Ein Lebensgebiet um das andere wurde jetzt des Widerspruches seiner Aufgaben und Anliegen mit dem kirchlichen System inne und suchte sich von seinem Druck zu befreien: der Staat und das nationale Leben, die öffentliche Sitte und Sittlichkeit, Wissenschaft und allgemeine Bildung, wie das religiöse Gefühl und die christliche Erkenntnis — sie alle lehnten gegen die kirchliche Bevormundung sich auf, verlangten nach einer Reform und suchten sie, jedes in seinem Kreise, vorzubereiten. Der wirksamste aber unstreitig unter diesen die Reformation vorbereitenden Factoren war, neben dem religiösen Interesse und im Bunde mit diesem, das Interesse der Bildung: der unter den christlichen Völkern des Abendlandes in neuer Stärke und allgemeinerer Verbreitung als bisher erwachte Bildungstrieb, dem die bisherigen kirchlichen Bildungsanstalten und Bildungs-

methoden nicht mehr genügten, — dann die seit dem regeren Völkerverkehr der abendländischen Völker unter sich und mit dem Morgenland neu gewonnenen, durch die großen Entdeckungen und Erfindungen des 15. Jahrh. im größten Umfang sich erweiternden Bildungsmittel und Bildungsquellen, insbesondere aber die seit dem Wiedererwachen der classischen Studien und seit der Verbreitung der humanistischen Richtung aufgetauchten neuen Bildungsideale und Unterrichtsmethoden. Die Wissenschaft, die bis jetzt von der Kirche gepflegt, aber auch beherrscht und eine Hauptstütze des kirchlichen Systems gewesen war, gewinnt jetzt einerseits aus der erneuten Bekanntschaft mit dem classischen Alterthum, andrerseits aus dem, wenn auch nur erst schüchtern, erwachenden Naturstudium neue Grundlagen, neue Stoffe, eine freiere Richtung, ein erhöhtes Selbstgefühl und vertieftes Wahrheitsstreben: sie schärft die Geister, hellt die Augen, löst die Zungen, spitzt die Federn auch zu Untersuchung und Bekämpfung des kirchlichen Systems, zu reinerer Erkenntnis und Darstellung der christlichen Wahrheit. Die Kirche besaß nicht mehr das Monopol der Bildung und Gelehrsamkeit; ja es stellte sich vielmehr der christlich-kirchlichen eine aus außer- und vorchristlichen Quellen geschöpfte, an den classischen Maßstäben der alten Heiden sich messende, in antiken Formen und Gewändern einhergehende, und mit der Imitation der antik-heidnischen Formen auch vielfach antiken Inhalt und heidnischen Geist imitirende und reproducirende Bildung und Wissenschaft erst friedlich an die Seite, bald aber auch feindlich gegenüber. Aus dem Wiedererwachen der classischen Studien geht die humanistische Geistesrichtung hervor, das Streben nach einer „rein menschlichen", d. h. bloß menschlichen, natürlich-menschlichen, profanen und nahezu paganistischen Bildung, deren Vorbild und Quelle man sieht in der antik-heidnischen Welt, — eine „reine Humanität", die freilich in Gefahr ist, über der Humanität das Christenthum und die christliche Sittlichkeit, über der Form den Gehalt, über der Nachahmung die eigene Production, über der Vergangenheit die geistig-sittlichen Aufgaben der Gegenwart, über dem „Studium" die Wahrheit, über dem Stil das Leben hintanzusetzen, und die sogar, weil sie von christlichem Glauben und christlicher Sitte sich losreißt, nicht selten in die abscheulichste Frivolität, Unsittlichkeit und Roheit versinkt, in eine mit classischem Schein übelverdeckte heidnische Gesinnung, heidnische Ausdrucksweise, heidnisches Leben.

Während aber bei der Mehrzahl der italienischen Humanisten dieser repristinirte Paganismus eben wegen seines religiös-kirchlichen Indifferentismus in gutem Frieden mit dem herrschenden kirchlichen System, mit der hohen geistlichen Aristokratie und dem Papstthum blieb, so geht dagegen in Deutschland die humanistische Richtung wenigstens in einigen ihrer ausgezeichnetsten Vertreter (einem R. Agricola, Joh. Wessel, den Brüdern des gemeinsamen Lebens, Joh. Reuchlin u. a.) einen segensreichen Bund ein mit den religiös-kirchlichen, zum Theil auch mit den politisch-nationalen Reformbestrebungen. Diesen deutschen Humanisten ist es doch nicht bloß um Form und Stil, sondern auch um den Inhalt, um die Sache der Wahrheit und Freiheit zu thun. Sie wagen den Kampf mit allen möglichen Thorheiten der Zeit, insbesondere aber auch mit Aberglauben, Pfaffenthum, mit dem ganzen Heerlager des scholastisch-monachischen Obscurantismus. Sie liefern durch Neubelebung des Sprach-, Schrift- und patristischen Studiums die Grundlagen und Hülfsmittel für eine neue, vom scholastischen Wust gereinigte Theologie und Kirche. So hat der Humanismus — allermeist in Deutschland, aber auch in der Schweiz, in den Niederlanden, in Frankreich, England und anderwärts — durch seine Studienreform der Kirchenreformation vorgearbeitet in zweifacher Weise, negativ durch Bekämpfung des Alten, positiv durch Anbahnung des Neuen: für's erste dadurch, daß er mithilft die Selbstauflösung der mittelalterlichen Schultheologie wie des hierarchischen Kirchensystems, überhaupt die Auflösung der gesammten mittelalterlichen Bildungsform zu vollenden; und fürs andere dadurch, daß er die allgemein wissenschaftlichen Bildungsmittel — sprachliche,

historische, philosophische — zubereitet und darbietet, deren die Reformation zu ihrer eigenen Rechtfertigung wie zur Begründung eines neuen Lehrsystems bedurfte. Er hat die alte Bildung untergraben und sie um allen Credit gebracht, und er hat durch die neue Bildung, die er schuf, der Reformation die Waffen zum Kampf und die Werkzeuge zum Neubau bereitet.

Keineswegs aber war der Humanismus weder gewillt noch im Stande, weder die Kirchenreformation —, noch auch nur eine durchgreifende, alle Zweige des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens umfassende pädagogische Reform zu vollbringen. Dazu fehlte es den Humanisten, wenigstens in ihrer großen Mehrzahl, theils an der sittlichen Energie, theils an dem praktisch-volksthümlichen Sinn und Takt, theils aber besonders an der religiösen Vertiefung. Auch ein Reuchlin hat seinem Schüler und Neffen, nachdem dieser in die Bahnen Luthers eingelenkt, nicht mehr zu folgen vermocht. Erasmus, der mehr Liebe zum Frieden als zum Kreuz hatte, ist von der Sache der evangelischen Reformation, nach längerem Schwanken, Coquettiren und Oraculiren, zuerst vornehm zurück-, dann ihr feindselig entgegengetreten, weil er für sein Reich der Wissenschaft, für seine gelehrte Muße und für seine epikureische Behaglichkeit fürchtete. Ulrich von Hutten, der unstete Ritter und trotzige Humanistenpoet, bot zwar Luthern die Hand zum Kampf wider das antichristische Reich, aber er war bereits ein gebrochener Mann, das besonnene Schaffen und Bauen war niemals seine Sache gewesen, und zum Erzieher und Bildner war er selbst zu wenig erzogen und durchgebildet. Der Humanismus war, wenigstens von sich aus, niemals im Stande, sein Bildungsideal mit dem Erziehungszwecke, den das Christenthum aufstellt, und mit den von der Kirche dargebotenen Mitteln in klaren Einklang zu bringen (vgl. Palmer, evang. Pädagogik S. 19).

Der Neubau der Schule wie der Kirche konnte hervorgehen nur aus einer Kräftigung und Wiederbelebung des religiösen Lebens, aus einer Vertiefung des christlichen Geistes, aus der Gewissensnoth und dem Seligkeitsbedürfnis eines christlichen Gemüthes, das im Evangelium von der sündenvergebenden Gnade Gottes Wahrheit, Trost und Frieden für sich selbst gefunden hat, und das nun von heiligem Eifer und christlichem Mitgefühl brennt, die Wahrheit, den Trost und Frieden des Evangeliums auch andern, auch dem armen, geistig und sittlich verwahrlosten Volke mitzutheilen. Nicht die doch überwiegend nur formalistische, intellectualistische, ethisch und religiös indifferente, unvolksthümliche, ja geradezu antinationale Bildung des Humanismus, sondern nur der mit Hülfe der humanistischen Wissenschaft aus seinen ursprünglichen Quellen wieder hergestellte und gereinigte Christianismus, das dem Wahrheits-, Gewissens- und Seligkeitsbedürfnis des Menschen gleich sehr entgegenkommende, dem Volk wie den Gebildeten gleich zugängliche und gleich nothwendige evangelische Christenthum, — nicht der halbheidnische Unglaube, der bei einem Theil der Humanisten einriß, sondern nur der lebendige, seines Heils in Christo gewiße und im sittlichen Leben sich bethätigende Glaube konnte die Grundlage werden, auf welcher jener gemeinsame Neubau der Schule und Kirche sich erhob; und nicht ein wenn auch noch so fein gebildeter sprach- und schriftgewandter Doctrinär und Egoist wie Erasmus, nicht ein Gelehrtenbund wie der der Reuchlinisten, nicht eine Schaar muthwilliger „Poeten", sondern nur eine von der evangelischen Heilswahrheit innerlich durchdrungene, in der Schule des göttlichen Worts und des Lebens wie in den Schulen menschlicher Wissenschaft herangebildete und erzogene christliche und zugleich volksthümlich-nationale Persönlichkeit wie Luther, und mit und neben ihm ein zahlreicher Kreis gleichgesinnter und ähnlich ausgerüsteter und vorgebildeter Genossen und Gehülfen konnten die Werkzeuge sein, deren der Herr der Kirche und der Leiter der menschlichen Geschicke zur Reinigung und Wiederherstellung des religiösen und dann auch des sittlichgeistigen Lebens, zur Neubegründung und Förderung

auch des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens innerhalb der abendländischen Christenheit sich bediente.

Die Reformatoren des 16. Jahrhunderts, die Leiter wie die Gehülfen bei dem Werke der Kirchenverbesserung, sind alle, fast ohne Ausnahme, aus den Schulen der Humanisten hervorgegangen oder doch von dem Geiste der humanistischen Bildung irgendwie influenzirt: am meisten wohl Melanchthon und Zwingli, aber auch Luther und Calvin, Bugenhagen und Jonas, Oekolampadius und Capito, Bucer und Blarer, Schnepf und Brenz, Johann Heß und Urbanus Rhegius, Farel und Beza, Johann a Lasco und alle die andern. Aber nicht durch den Humanismus sind sie Reformatoren geworden, sondern dadurch, daß sie die in den Schulen der Humanisten erlangte formelle Bildung in den Dienst des Evangeliums stellten und ihr dadurch erst einen realen Inhalt, einen sittlichen Halt und Gehalt, ein festes Ziel und Richtung gaben, während freilich ein andrer Theil der Humanisten entweder von Anfang an der religiösen Bewegung fremd blieb oder später sich derselben entfremdete und entgegensetzte, oder endlich auch, indem er seine skeptisch-rationalistische Auffassung auf den christlichen Lehrbegriff anwandte, in die Bahnen des Sectenprotestantismus (der Antitrinitarier, Socinianer 2c.) gerieth.

Theils im Bund mit dem Humanismus, theils im Kampf mit demselben ist die Kirchenreformation vollbracht worden, — dadurch, daß dem unchristlichen oder unevangelischen Humanismus ein evangelisch-christlicher Humanismus, eine evangelisch-protestantische Bildung und Wissenschaft, — daß aber ebenso auch einem gegen Bildung und Wissenschaft gleichgültigen oder gar feindseligen, fanatisch-radicalen und enthusiastischen Sectenprotestantismus, wie er in den Schwarmgeistern und Wiedertäufern auftrat, ein auf der Höhe der damaligen Bildung und Wissenschaft stehender, alle Schätze und Mittel heiliger wie profaner Wissenschaft sich zu nutze machender und alles in den Dienst Christi und des Evangeliums stellender, besonnen reformirender und bauender Protestantismus sich gegenüberstellte. Unter den vielen Gefahren, von welchen das Werk der Kirchenreformation gleich in seinen Anfängen wie in seinem späteren Fortgange bedroht war, lag nicht die geringste in der doppelten Versuchung, entweder einem bildungsfeindlichen religiösen Fanatismus, oder aber einer die Fundamente des Christenthums antastenden Aufklärung sich hinzugeben, einer pietas und theologia indocta oder einer humanitas impia und ἄθεος. Eben diese beiden Klippen sind es, wovor die protestantischen Kirchen- und Schulmänner des Reformationszeitalters, insbesondere Melanchthon, so unzähligemal warnen. Im Gegensatz gegen beide Einseitigkeiten erkannten sie es vielmehr als ihre Aufgabe, jenen Bund zwischen Christianismus und Humanismus, jene Synthese des intellectuellen, ethischen und religiösen Factors zu gewinnen und festzuhalten, welche allein im Stande war, das Fundament einer gedeihlichen Kirchenreform und Schulreform zu werden.

So hat die Bildungsreform des Humanismus der evangelischen Kirchenreformation vorgearbeitet. Aber die Kirchenreformation mußte nun auch zur Schulreform, zur Reform des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens führen. Jene bedurfte dieser um ihrer selbst willen, zur Erreichung ihrer eigenen Zwecke.

Hatten ja schon zu Anfang des 16. Jahrhunderts hellblickende Kirchenmänner, wie jener Basler Bischof Christoph von Uttenheim (Herzog, Oecolampad I., S. 50; Palmer, ev. Pädagogik S. 19) es ausgesprochen: die Reformation müße bei den Kindern angefangen werden. Und nicht etwa bloß eine äußerliche politische Berechnung war es, was hiebei die Reformatoren leitete, — nicht bloß die verständige Reflexion, daß demjenigen die Zukunft gehört, der es versteht die Jugend und Jugendbildung in seine Hand zu bekommen, — daß hier der Hebel eingesetzt werden müße, um das päpstliche System aus den Angeln zu heben. Die Motive lagen tiefer. Wohl erkannten Luther und seine Mitreformatoren, daß „ihre Sache nur durch Bildung des

Volks auf die Dauer gesichert werden könne" (Niemeyer, Grunds. der Erz. 9. Ausg., Bd. III, S. 5). Aber diese gewiß richtige Erkenntnis hat ihren tieferen Grund in dem Wesen des evangelischen Christenthums selbst oder in dem evangelischen Begriff des Glaubens, der, obwohl seinem Hauptmerkmal nach fiducia d. h. vertrauensvolle Hingabe an die in Christo geoffenbarte Gottesgnade, doch nothwendig voraussetzt eine gewiße notitia d. h. ein Wissen um die göttliche Gnadenoffenbarung, und nothwendig fordert die nova obedientia oder die Heiligung des Willens und Lebens, und der daher in dem Menschen gar nicht zu Stande kommen kann ohne ein gewißes Maß christlicher Erkenntnis, worin er unterwiesen, und ohne die sittliche Zucht und Gewöhnung des Willens, wozu er erzogen sein muß. Aus keinem anderen Grunde haben die Reformatoren die Erziehung und Jugendbildung zu einem Hauptgegenstand ihrer Fürsorge gemacht, als deßwegen, weil der Heilsglauben, den das Evangelium fordert, sich nothwendig gründen muß auf die Erkenntnis der in Christo geoffenbarten, in der heiligen Schrift urkundlich niedergelegten Heilswahrheit, und weil dieser Glauben sich nothwendig erweisen muß in dem christlichen Heiligungsleben; um aber zum Glauben, zur Glaubenserkenntnis und zum Glaubensleben zu gelangen, bedarf das in Sünden geborene, aber auch in der Taufe wiedergeborene Christenkind beides: Unterweisung und Erziehung, die Zucht der Wahrheit und die Zucht der Liebe, und daß beides jedem in ihrem Schoße geborenen und getauften Christenkinde zu Theil werde, dafür zu sorgen ist Pflicht der ganzen christlichen Gemeinschaft, weil es der Wille Gottes und Jesu Christi ist, daß allen Menschen geholfen werde und daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit kommen.

So war es also nicht politische oder kirchenpolitische Berechnung, sondern das tiefste Gefühl religiös-sittlicher Verpflichtung, das die Reformatoren bewog, dem Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesen ihre Fürsorge zuzuwenden und diese Fürsorge anderen ans Herz zu legen. Sie glaubten das Gott, Christo, den Brüdern schuldig zu sein, wie ja Luther gleich in seiner pädagogischen Grundschrift es ausspricht, wenn er die Erziehung der Jugend eine ernste und große Sache nennt, da Christo und aller Welt viel an liegt.

Es ist aber näher wieder ein dreifaches — ein religiöses, ein kirchliches und ein ethisch-menschliches — Motiv, das hiebei zusammenwirkt: ein religiöses d. h. die Sorge für das Heil der einzelnen Seelen, ein kirchliches d. h. die Sorge für den Bestand der evangelisch-christlichen Gemeinschaft, und ein ethisches d. h. die Sorge für die Wohlfahrt der menschlich-bürgerlichen Gesellschaft.

Wenn jeder Mensch — infolge der allgemein menschlichen Erlösungsbedürftigkeit, aber auch des allumfassenden göttlichen Erlösungsrathschlusses — die höchste Aufgabe hat, selbst für seiner Seele Seligkeit zu sorgen; wenn jeder Christ — vermöge des allgemeinen Priesterthums aller Gläubigen — einen freien Zutritt hat zu der in Christo erschienenen Gnade Gottes, ebendarum aber auch zu den von Gott verordneten Gnadenmitteln, zu der Wahrheitsquelle des göttlichen Wortes und zum Gebrauch der von Christo gestifteten Sacramente; wenn endlich jeder Christenmensch auch die Pflicht hat, die ihm dargebotene göttliche Gnade im Glauben zu ergreifen, und auf Grund dieses Glaubens sein sittliches Leben zu gestalten nach der Regel des göttlichen Wortes: so muß es auch Wille Gottes — und so muß es auch Gegenstand der pflichtmäßigen Fürsorge für alle mündigen und handlungsfähigen Christen sein, daß allen, daß insbesondere auch schon dem heranwachsenden Geschlecht dasjenige Maß christlicher Unterweisung und christlicher Zucht zu Theil werde, dessen jeder bedarf, um zum Glauben, zur Glaubenserkenntnis und zum Glaubensleben zu gelangen, um zur selbständigen Ausübung seines evangelischen Christenrechts und seiner Christenpflicht befähigt zu sein.

Aber nicht bloß die Fürsorge für das Seelenheil des Einzelnen fordert solches, sondern auch der Bestand der christlichen Gemeinschaft: zu dem religiösen kommt

das kirchliche Interesse. Die Kirche, die ja nach evangelischem Begriff nicht Anstalt ist, sondern Gemeinschaft (s. den Artikel Kirche, Band IV, S. 1 ff), näher congregatio sanctorum s. vere credentium, in qua evangelium recte docetur et rite administrantur sacramenta, die von Christo gestiftete, mit der Verkündigung des göttlichen Wortes, mit der stiftungsgemäßen Verwaltung der Sacramente, mit Uebung christlicher Zucht und Seelsorge beauftragte christliche Heilsgemeinschaft, bedarf zu diesem Zwecke theils gewißer aus dem Worte Gottes zu schöpfender Lehr-, Lebens- und Cultusordnungen, theils ordnungsmäßig berufener und für diesen Beruf vorgebildeter Diener, eines mit allen Mitteln theologischer und allgemeiner Wissenschaft ausgerüsteten, frommen, beredten und sittlich tüchtigen Lehrer- und Prediger-, Schulmänner- und Theologenstandes. Wie jeder einzelne evangelische Christ der christlichen Unterweisung und Erziehung, so bedarf die evangelische Kirche als Ganzes der Wissenschaft, der theologischen zunächst, aber auch der philologischen, philosophischen, historischen und anderer Hülfswissenschaften, und sie bedarf eben daher der wissenschaftlichen Bildungsanstalten oder Schulen, der Universitäten sowohl, die nach reformatorischer Anschauung ihre Hauptaufgabe in der Pflege des theologischen, näher des Bibelstudiums, haben, als der für die Universität vorbildenden Gelehrtenschulen, der Lateinschulen und Gymnasien, deren Hauptziel nach den reformatorischen Schulmännern die docta et eloquens pietas.

Diese zwei Gesichtspuncte — das Bedürfnis einer gemein christlichen Volksunterweisung und das der wissenschaftlichen Heranbildung von Predigern und Lehrern für den Dienst der Kirche — waren es, wie die ganze pädagogische Literatur des Reformationszeitalters, insbesondere sämmtliche reformatorische Kirchen- und Schulordnungen zeigen, zuerst und hauptsächlich, wodurch die Reformatoren veranlaßt wurden, eben vom Standpunct ihrer religiös-kirchlichen Aufgabe aus und im Interesse der Durchführung und Befestigung der evangelischen Reformation, dem Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. Aus dem ersten, dem religiösen Motiv, gieng, wie wir sehen werden, vorzugsweise ihre Sorge für die häusliche Erziehung wie für den kirchlichen Katechismusunterricht und weiterhin die Sorge für Gründung von Volksschulen, deutschen Knaben- und Mädchenschulen hervor; das zweite, das religiös-kirchliche Motiv, trieb zur Gründung und Verbesserung von Hochschulen und Gelehrtenschulen.

Mit beiden verband sich aber sofort noch ein drittes — ethisch-humanes oder ethisch-sociales — Motiv. Wie das evangelische Christenthum überhaupt zu den ethisch-humanen Gütern und Lebenskreisen sich nicht gleichgültig oder gar gegensätzlich verhält, sondern auch in ihnen Gaben und Ordnungen Gottes anerkennt, wie ihm jede edle Wissenschaft oder Kunst eine Gabe Gottes, jeder gottgefällige menschliche Lebensberuf ein Dienst Gottes ist: so erkennen die reformatorischen Kirchen- und Schulmänner, die ja als solche zugleich echt christliche Volksmänner, Patrioten und Menschenfreunde waren, auch auf pädagogischem Gebiete nicht bloß in der Erziehung für das Himmelreich und nicht bloß in der theologischen Berufsbildung, sondern auch in der Erziehung des Menschen zum Menschen, in der Heranbildung für die Zwecke des häuslichen, bürgerlichen, allgemein menschlichen Lebens, in jeder Art von weltlicher Berufsbildung ein wohlberechtigtes, wenn auch freilich dem höchsten und absoluten Ziel und Gut untergeordnetes, relatives Bildungsziel und in der Fürsorge dafür eine heilige Pflicht des christlichen Gemeinlebens.

Dies sind die Motive, wodurch sich die Reformatoren der Kirche berechtigt und berufen fühlten, ohne aus ihrem religiös-kirchlichen Berufskreis herauszutreten, auch zugleich der Reform des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens im weitesten Umfang sich anzunehmen. Je mehr sie selbst in ihrem eigenen persönlichen Entwicklungsgang die Unvollkommenheit des bisherigen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens, zum Theil aus bitterster Erfahrung, kennen gelernt, je mehr sie aber doch auch wieder an sich selbst die bildende und erziehende Kraft des göttlichen Wortes und

den relativen Werth weltlich-humaner Bildung verspürt hatten: desto mehr drang sich ihnen dann auch in ihrem reformatorischen Wirken die Ueberzeugung auf, daß die Kirchenreform nur mittelst der Schulreform durchgeführt und befestigt werden, daß aber auch eine gedeihliche Reform des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens nur auf Grund der evangelisch-protestantischen Principien bewerkstelligt werden könne.

So sind die Reformatoren der Kirche theils mittelbar theils unmittelbar auch Reformatoren der Schule, des Unterrichts- und Erziehungswesens geworden. Sie sind beides geworden nicht auf dem Wege der Theorie, sondern auf dem der Praxis, — nicht infolge einer äußerlichen Reflexion, sondern geleitet von einem inneren Drang, im Dienste ihres göttlichen Berufs und aus herzlicher Liebe zu dem Volk und der Jugend; sie sind es geworden nicht etwa bloß durch einzelne Worte, Schriften, Rathschläge oder Handlungen, sondern durch ihr gesammtes Wirken und Schaffen und vor allem dadurch, daß die reformatorischen Ideen und Principien, die sie aussprachen, in ihnen selbst eine persönliche Gestalt gewannen, daß in ihnen selbst jene protestantische Synthese des religiösen, des ethischen und des intellectuellen Factors, jener Bund des Humanismus und Christianismus, jene sapiens et eloquens pietas, worin sie den finis studiorum erkannten, lebendige Verwirklichung gewonnen hat. Martin Luther vor allen, der religiöse und volksthümliche Heros des deutschen Volkes, der schöpferische Genius, der Herold und Vorkämpfer der deutschen Reformation, die persönliche Incarnation des evangelischen Protestantismus; dann als zweiter mit und neben ihm Philipp Melanchthon, der christliche Humanist aus Reuchlins Schule, der praeceptor Germaniae, der treue παραστάτης Luthers, sein Gehülfe und seine Ergänzung, die verkörperte christliche humanitas; — aber auch Ulrich Zwingli, der humanistisch gebildete evangelische Prediger und christliche Volksmann Zürichs, der Hauptreformator der deutschen Schweiz, — und der diesem geistig noch überlegene Reformator der französischen Schweiz, Johann Calvin, der größte Theolog und Organisator der reformirten Kirche, der theokratische Dictator Genfs; und neben diesen vier Häuptern und Führern der Reformation jene ganze Zahl von Genossen, Gehülfen und Schülern, die ihnen bei dem Werke der Schulreform wie bei dem der Kirchenreform zur Seite standen, und die theils zur Verbreitung, theils zur theoretischen oder praktischen Ausgestaltung und Durchführung der reformatorischen Ideen in Kirche und Schule hülfreiche Hand leisteten, bei aller Verschiedenheit des Talents und Temperaments, der Bildung und Lebensführung, der Geistesart und des Charakters, des wissenschaftlichen und theologischen Standpunctes, der Lebens- und Berufsstellung, der nationalen und localen Umgebung — sie sind doch alle darin eins, daß sie nur jene religiösen, ethischen und pädagogischen Principien der Reformation und des Protestantismus, und insbesondere das reformatorische Bildungsideal der christlichen Humanität, der sapiens et eloquens pietas, in mannigfaltigster individueller Ausprägung und gradueller Abstufung persönlich darzustellen und durch Wort und That zu verwirklichen gesucht haben.

Den äußeren und inneren Gang der Reformationsgeschichte im einzelnen zu erzählen, kann hier nicht unsere Aufgabe sein. Wir verweisen hiefür auf die bekannten reformationsgeschichtlichen, sowie die allgemeinen welt- und kirchengeschichtlichen Werke: vgl. insbesondere Marheineke, Geschichte der deutschen Reformation 2. Aufl. 1831 ff. 4 Bde. — Hagenbach, Vorlesungen über Wesen und Geschichte der Ref. 1854—57. 6 Theile. — Ranke, deutsche Geschichte im Zeitalter der Ref. Neueste Jubelausg. 1867 ff. 5 Bände. — Merle d'Aubigné, histoire de la reformation du 16 Siècle. 4 éd. 1861 ff. — Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der lutherischen Kirche. Elberfeld, 1861 ff. 8 B. Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der reformirten Kirche. Elberfeld, 1857 ff. 10 B. — Gieseler, Kirchengeschichte. Bd. III. 1840. — Niedner, Lehrb. der K.-G. 1866. S. 589 ff. — Kurz, Lehrb. der K.-G. 5. Aufl. 1863. S. 399 ff. — Hase, Kirchengeschichte. 9. Aufl. 1867. S. 370 ff., wo auch eine reichhaltige Uebersicht über die einschlägigen Quellen und Bearbeitungen

gegeben ist. Außerdem nenne ich noch als die beiden neuesten Darstellungen der Reformationsgeschichte vom theologischen Gesichtspuncte aus J. Köstlins Artikel „Reformation" in Herzogs theol. Realenc. Ergänzungsbd. II, S. 440 ff. und Dorner, Gesch. der protest. Theologie, 1866, S. 77 ff.; endlich als gegnerische Darstellung: Döllinger, die Reformation, ihre innere Entwicklung und ihre Wirkungen. Regensburg 1846 ff. 1852 ff. 3 Bände, wo insbes. Bd. I, S. 410 ff. zu vergleichen.

Wie die Reformation selbst, so haben auch ihre pädagogischen Ideen und Wirkungen nicht auf einmal, sondern nur allmählich, durch einen vielgestaltigen inneren und äußeren Entwicklungsproceß und nur in stetem Kampf und Gegensatz gegen die entgegenstehenden Ideen und Mächte sich ausgestaltet. Und ferner ist, trotz der Einheit des Princips, doch die praktische Verwirklichung der pädagogischen wie der kirchlichen Reformideen nicht überall dieselbe gewesen, sondern diese hat sich in den verschiedenen von der Reformation berührten Ländern aus inneren und äußeren Gründen, unter nationalen, territorialen, politischen, culturhistorischen und besonders persönlichen Einflüssen, in sehr verschiedener Weise modificirt: anders in Deutschland, dem Stammland der Reformation und dem Land, wo diese insbesondere auch ihre pädagogischen Einflüsse am stärksten und nachhaltigsten geltend gemacht hat; anders in der Schweiz, der deutschen und französischen, dem Stammland der reformirten Kirche; anders wieder in den verschiedenen Verbreitungsgebieten theils der deutschen, theils der schweizerischen Reformation, in dem lutherischen Norden — Schweden, Norwegen, Dänemark, Preußen und den deutsch-russischen Ostseeprovinzen; anders in dem reformirten Westen Europas (Niederlande, Frankreich, England, Schottland), oder wo, wie in Ungarn, Siebenbürgen, Polen ꝛc. verschiedene Confessionen neben einander bestanden; anders da, wo die Reformation theils in der lutherischen, theils in der calvinischen Form zur Durchführung gelangt ist, oder wo sie nur bei einer verfolgten oder höchstens geduldeten Minorität oder Diaspora gegenüber von einer katholischen Majorität sich behauptet, oder auch nach kurzem Anfang wieder ganz ist verdrängt worden, wie besonders in den beiden südeuropäisch-romanischen Ländern, Italien und Spanien, wo die gänzliche Wiederausrottung reformatorischer Regungen besonders auch deswegen gelang, weil es dort an dem soliden Unterbau einer christlichen Volksbildung und Volkserziehung fehlte. — Ueber diese territorialen Verschiedenheiten in der Durchführung der reformatorischen Ideen auf dem Gebiete des Schulwesens vergleiche man die einzelnen betreffenden historisch-statistischen Artikel dieser Encyklopädie z. B. Braunschweig I, 738. Frankreich II, 446. Freie Städte II, 511 ff. Großbritannien III, S. 81 ff. Hannover III, 267 ff. Hessen III, 581. Hansestädte III, 662 ff. Holland III, 558 ff. Lippe IV, 421. Mecklenburg IV, 628, 636. Nassau V, 28. Oesterreich V, 242 ff. 355. 521. Preußen VI, bes. S. 160, 192, 267, 329. Aber auch die pädagogischen Ansichten und Arbeiten der einzelnen Reformatoren und Schulmänner des Reformationszeitalters haben wir hier nicht im Detail darzustellen, da diese Aufgabe bereits in einer Reihe von historischbiographischen Specialartikeln gelöst ist oder noch gelöst werden wird: vgl. besonders die Artikel: Luther, Melanchthon, Bugenhagen, Calvin, Zwingli, Kämmerer, Sturm, Neander, Trotzendorf u. a. Endlich sind für verschiedene hier in Betracht kommende Detailfragen noch viele andere Artikel dieser Enc. zu vergleichen; so vor allem der das Wesentliche bereits enthaltende Artikel „Geschichte der Pädagogik" Bd. V, S. 766 ff; ferner die Specialartikel Bachanten, Bibel, Bibellesen, Bildungsideal, Classische Studien, deutsche Sprache, dramatische Aufführungen, Erbsünde, Errichtung und Erhaltung der Schulen, Erzieher, Fürstenschulen, Gelehrtenschulwesen, Gesang, Gesangbuch, Gymnasium, Hausgottesdienst, Hebräische Sprache, Humanismus, Jesuiten, Kirche, Klosterschulen, Lateinschulen, Modisten, Mädchenschulen, Philologie u. a., kurz, es wird kaum einen bedeutenden Artikel, seis aus der systematischen Pädagogik oder

aus der neueren Geschichte der Pädagogik geben, der nicht auf die pädagogischen Anschauungen und Leistungen des Reformationszeitalters Rücksicht zu nehmen hätte.

Hier haben wir nur aus zahlreichen Einzeluntersuchungen das allgemeine Resultat zu ziehen und die Gesammtbedeutung der Reformation für das Gebiet des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens unter einige Hauptgesichtspuncte zusammenzufassen. Und da scheint es uns ein Dreifaches zu sein, worein wir die pädagogische Bedeutung der Reformation zu setzen haben:

A. Sie hat das Recht jedes Christenmenschen auf sittlich-religiöse Erziehung und intellectuelle Ausbildung, sowie die jenem Recht entsprechende Pflicht der christlichen Gemeinschaft — der Familie, bürgerlichen Gemeinde, des Staats, der Kirche — zur Fürsorge für die Erziehung und Bildung ihrer Angehörigen ins hellste Licht gestellt.

B. Sie hat das allein berechtigte und absolut berechtigte Ziel christlich-humaner Erziehung und Bildung, Erziehung zur christlich-sittlichen Persönlichkeit oder Tüchtigmachung zum Reiche Gottes, mit einem Wort: das gottmenschliche Bildungsideal des Christenthums klar erkannt und für alle Zeit festgestellt.

C. Sie hat zur Erfüllung jener Pflicht und zur Erreichung dieses Ziels Wege und Mittel zu schaffen gesucht, und zwar 1) durch Fürsorge für geistig und sittlich tüchtige Erzieher und Lehrer, 2) durch Beschaffung zweckmäßiger Erziehungs- und Bildungsmittel, Quellen, Methoden, Hülfsmittel, 3) durch Errichtung und Verbesserung zahlreicher, für die verschiedenen Stufen und Zwecke des Unterrichts und der Erziehung nöthiger Anstalten; denn sie hat insbesondere a) die Universitäten befreit, b) die Mittelschule (Gymnasium, Lateinschule) organisirt, und c) die Volksschule ins Leben gerufen.

Diese Puncte sind es, die wir im Folgenden noch näher zu begründen haben, unter steter Rückbeziehung auf die in den genannten Specialartikeln gegebenen weiteren Ausführungen.

A. Ein Recht des einzelnen Individuums auf christliche Erziehung und Unterweisung (vgl. hiezu den Artikel Erziehungspflicht und Erziehungsrecht Bd. II, S. 283 ff.: was dort von dem Christenthume gesagt ist, gilt doch vorzugsweise von dem evangelischen Christenthum der Reformation) kennt die katholische Anschauung nicht, und darum auch keine Pflicht der Kirche, für Unterricht und Erziehung aller ihrer einzelnen Glieder zu sorgen. Die Kirche ist dort höchstes Gut, höchster Lebens- und darum auch höchster Bildungszweck; die Schule wie die Familie daher nur Mittel, um die Jugend für den Gehorsam der Kirche und für den Dienst der Kirche zu erziehen. Der Einzelne ist Object der kirchlichen Erziehungsthätigkeit eben nur soweit, als die Kirche um ihrer Zwecke willen ein Interesse an ihm hat (s. d. Art. Mittelalterliches Schulwesen, Bd. IV, S. 787 ff; Geschichte der Pädagogik, Bd. V, S. 758 ff.). So hat die katholische Kirche des Mittelalters, eben weil ihr die Kirche alles ist — Bildungszweck, Bildungsanstalt, Bildungsmittel und Bildungsschranke, — und weil ihr das einzelne Individuum nichts ist als Mittel zum Zweck und Object ihrer Beherrschung, die intellectuelle und sittliche Bildung und Erziehung der christlichen Völker bald gepflegt, bald verwahrlost, bald gefördert, bald gehemmt, soweit eben beides in ihrem Interesse lag, in ihr System paßte, der Kirche d. h. dem Klerus und der Hierarchie diente. Das eben ist ja die Stärke und Schwäche des katholischen Systems, dies das Geheimnis der katholischen Pädagogik vor und nach der Reformation, daß ihr alles Mittel ist für jenen einen Zweck: die Wissenschaft, die sie treibt und lehrt, und die Unwissenheit, die sie hegt oder fördert, Glauben und Aberglauben, Bildung und Barbarei, die strengste Zucht, die sie übt, wie die Zuchtlosigkeit, die sie offen oder insgeheim duldet, — omnia in majorem Dei i. e. ecclesiae gloriam.

Dem Kirchenchristenthum des katholischen Systems tritt in der Reformation das

erneute evangelische Christenthum gegenüber. Hier ist nicht die Anstalt, sondern die Person, nicht das System, sondern der Mensch, nicht die Glorie der äußern Kirche, sondern das Heil der einzelnen Seele Ziel und Zweck alles kirchlichen Handelns. Die Kirche aber ist nichts für sich neben oder über den Einzelnen, sondern sie ist die Gemeinschaft der Gläubigen in Christo ihrem Haupt, die communio s. congregatio sanctorum s. vere credentium. Hervorgegangen aus dem persönlichen Heilsverlangen und der persönlichen Heilsgewißheit, und zugleich aus dem barmherzigen Mitgefühl der christlichen Liebe für den Jammer des unwissenden, gedrückten und misleiteten Volks will die Reformation nichts anderes, als was das Christenthum selbst will, was Christus wollte, daß allen geholfen werde, daß alle zur Erkenntnis der Wahrheit, zum Frieden mit Gott, zur Theilnahme am Reiche Gottes kommen. Jeder Mensch als Mensch bedarf der göttlichen Gnade um der Allgemeinheit der menschlichen Sünde willen; jeder für seine Person hat aber auch einen freien Zutritt zu dieser Gnade, den ihm die Kirche weder eröffnen, noch sperren kann, weil alle nach dem Bilde Gottes geschaffen sind, weil Christus für alle gestorben ist, weil das Wort Gottes allen Gnade anbietet unter der einzigen Bedingung des Glaubens; jeder für seine Person hat aber endlich auch die Pflicht, seinen Glauben an Christum und seinen Dank für die göttliche Gnade zu beweisen durch die Heiligung des Lebens, durch Treue im himmlischen wie im irdischen Beruf, durch gewissenhafte Sorge für das eigene Seelenheil wie für das Seelenheil derer, die ihm befohlen sind. So tritt auf allen Puncten des protestantischen Lehrsystems der unendliche Werth der menschlichen Persönlichkeit, die unendliche Berechtigung, aber auch die unendliche Verpflichtung und Verantwortlichkeit der einzelnen Menschenseele hervor. Jeder Mensch als solcher hat ein Recht, aber auch die Pflicht, durch die von Gott in Christo dargebotenen Mittel des Wortes und der Sacramente zu Christo und durch Christum zu Gott und zum göttlichen Leben zu kommen; und da das Organ und die Bedingung für die Erlangung der Gnade und für die Wirksamkeit der Gnadenmittel eben der Glaube ist, so hat also jeder Mensch auch ein Recht darauf, im Glauben unterwiesen, zum christlichen Glauben und Leben erzogen und dadurch in den Stand gesetzt zu werden, sich selbst für seine Person aus dem Worte Gottes zu erbauen, und so das zu werden, was jeder Mensch nach Gottes Willen werden soll, ein Christ, ein Kind Gottes, ein Bürger des Reiches Gottes, ein Erbe des Lebens. Dazu bedarf aber der Einzelne theils der Erziehung seines Willens, theils der Weckung seines Verständnisses, theils der Mittheilung derjenigen Vorkenntnisse, die zum fruchtbaren Hören, Lesen, Verstehen des göttlichen Wortes und zur richtigen Anwendung desselben auf die verschiedenen Verhältnisse und Aufgaben des Lebens erforderlich sind.

So folgt aus dem protestantischen Heilsprincip, wie es die Reformation aufgestellt hat, das Recht eines jeden Menschen auf christliche Erziehung und Unterweisung, und die diesem Rechte correspondirende Pflicht der christlichen Gemeinschaft, für die christliche Erziehung und Unterweisung ihrer Glieder, ebendaher aber auch für die Heranbildung eines christlichen und berufstüchtigen Lehrer-, Prediger- und Beamtenstandes mit allen ihr hiefür zu Gebot stehenden Mitteln Sorge zu tragen.

Dies ist das Thema, das in unendlichen Wiederholungen und Variationen durch alle pädagogischen Erörterungen der Reformatoren, durch Luthers Sendschreiben an die Rathsherren aller Städte deutschen Landes, durch seine Vorreden zu den beiden Katechismen, durch seine Erörterungen über das vierte Gebot, seine Predigten und Aussprüche über Kindererziehung u. s. w., namentlich aber durch die Vorreden fast aller evangelischen Schulordnungen hindurchklingt. Feierlich anerkannt wird dieses Recht des Kindes auf christliche Erziehung, und diese Erziehungspflicht der christlichen Gemeinschaft gegenüber von jedem ihrer Angehörigen durch die christliche Kindertaufe. Diese erscheint daher den Reformatoren nicht bloß als dogmatisch-kirchliches, sondern vorzugsweise auch als pädagogisches Postulat. Wenn gleich Luther die bei den böh-

mischen Brüdern ihm begegnende Vorstellung, daß man die Kinder auf den zukünftigen Glauben taufe, den sie haben werden, wenn sie zur Vernunft kommen, nicht gelten lassen will (s. Köstlin, Luthers Theologie II, S. 92); so spricht er es doch ebenso entschieden aus, daß ohne Glauben die Taufe ein nacktes und unwirksames Zeichen bleibe, daß also die Segenswirkung der Taufe abhängig sei von dem dieselbe aneignenden Glauben. Auf Grund der im Tauffacrament kraft des göttlichen Verheißungswortes objectiv dargereichten Gnade Gottes soll der persönliche Glauben und das Glaubensleben des Getauften sich erbauen. Daß dies geschehe, daß aus dem in der Taufe gelegten Grund der Glaube auch wirklich erwachse, dazu hat nun eben die christliche Erziehung und Unterweisung mit zu helfen. So ruht nach evangelischer Ansicht im Grunde die ganze pädagogische Arbeit des christlichen Erziehers (der Familie, der Schule, der Kirche) auf der Kindertaufe: sie legt ihm die Pflicht auf, daß und wie er erziehen soll; sie giebt aber auch seiner Arbeit die nöthige Basis und die Aussicht auf Erfolg.

Ebendarum haben ja auch die kirchlichen Reformatoren alle, Luther und Melanchthon wie Zwingli und Calvin, im Gegensatz gegen die wiedertäuferischen und schwärmerischen Secten so großes Gewicht gelegt auf die Beibehaltung der Kindertaufe: sie sehen in dieser nicht bloß einen schönen und wohlberechtigten Brauch, sondern auch ein unentbehrliches Mittel zur Erhaltung der Continuität der Kirche, die nothwendige Grundlage aller christlichen Erziehung. Unter allen Reformatoren ist es wohl am meisten Bugenhagen, der große Kirchen- und Schulenorganisator des nördlichen Deutschlands, der diesen Punct hervorgehoben hat. Mit seiner tiefen Einsicht in die Bedürfnisse des Volkslebens hat er die Verpflichtung zu christlicher Erziehung der Jugend und zur Errichtung von Schulen ganz unmittelbar an die Kindertaufe angeknüpft, die ihren vollen Werth erst durch den daran sich anschließenden Unterricht gewinnt. Ebendaher wird von ihm die Pflicht christlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene, bei der Taufe der Kinder feierlich übernommene so nachdrücklich eingeschärft und die Anbahnung einer allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden, unter Inspection der geistlichen und weltlichen Obrigkeiten stehenden Volksunterrichts als nothwendige Consequenz und Voraussetzung der evangelischen Kirchenreformation hingestellt (s. H. Kämmel in dem Artikel Bugenhagen Bd. I, S. 749 und die übrige dort citirte Literatur, wozu jetzt noch kommt K. A. T. Vogt, Johannes Bugenhagen Pomeranus in Leben und ausgewählte Schriften der Väter und Begründer der lutherischen Kirche Theil IV. Elberfeld, 1867, sowie Meurer, Leben der Altväter der lutherischen Kirche, Bd. II, Leipzig, 1862).

Aehnliche Gedanken über die Kindertaufe als die Grundlage christlicher Erziehung spricht aber — bei aller Verschiedenheit seines Sacramentsbegriffs — auch Zwingli aus. Die Kindertaufe wie die alttestamentliche Beschneidung ist ihm ein Zeichen des Volkes Gottes: beide verpflichten dazu, daß die, welche dem wahren Gott vertrauen, auch ihre Kinder zur Erkenntnis Gottes und zum Anhangen an Gott ziehen; ja eben darin besteht das Hauptmotiv, weshalb Kinder getauft werden sollen: damit wir alle in der christlichen Lehre unterrichtet, damit die Kinder genöthigt werden, von Jugend auf christlich zu leben, die Eltern aber ihre Kinder christlich zu erziehen (s. die Schrift Zwinglis von Tauf, Widertauf und Kindertauf in der Ausg. von Schuler und Schultheiß II, a. S. 280, 300).

Jenem Recht eines jeden Christenmenschen auf christliche Erziehung und Unterweisung, das auch dem Kinde schon kraft der Gottebenbildlichkeit, der allgemeinen Erlösungsbedürftigkeit und des allgemeinen göttlichen Erlösungswillens angeboren und das in der Taufe von Seiten der Kirche förmlich anerkannt und versiegelt ist, entspricht nun aber die Pflicht der christlichen Gemeinschaft, der gemeinen Christenheit auf Erden, für die Erfüllung jener Forderung durch die geeigneten Organe, durch Pflege christlicher Familienerziehung wie durch Errichtung, Erhaltung und Verbesserung von christlichen Schulen Sorge zu tragen. „Christo selbst und aller Welt ist," wie

Luther sagt, viel daran gelegen, daß dem jungen Volk gerathen und geholfen werde; ja es ist geradezu die „Pflicht aller Erwachsenen, daß sie des jungen Volkes sich annehmen." (Luther in dem Sendschreiben an die Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, Wittenberg, 1524. 4. lateinisch übersetzt von Vinc. Opsopäus u. d. T. de constituendis scholis Martini Lutheri liber, donatus latinitati mit Vorrede von Ph. Melanchthon, Hagenau, 1524.) Gerade dieses Sendschreiben ist ja (neben dem vorangehenden v. J. 1520 an den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung) die erste große reformatorische That Luthers auf dem Gebiete des Unterrichts- und Schulwesens, ein mächtiger Weckruf an schlafende Gewissen, der große Stiftungsbrief keineswegs bloß für die Gelehrtenschule (Heiland, die Aufgabe des evangel. Gymnasiums S. 68), sondern für das evangelische Schul- und Erziehungswesen überhaupt. Es ist das hohe, in der ganzen Geschichte der menschlichen Gesellschaft wie in der Geschichte der Pädagogik epochemachende Verdienst der Reformatoren und in erster Linie Luthers, daß sie die Erziehungspflicht, welche die christliche Gesammtheit gegenüber von ihren erziehungsbedürftigen Gliedern hat, als eine Rechtspflicht Aller wie als sittliche Pflicht jedes Einzelnen erkannt und ausgesprochen, daß sie ebendamit die Jugenderziehung zu einer wesentlichen Angelegenheit des christlichen Gemeinlebens gemacht, weiter aber, daß sie jene Gesammtheit in ihrer natürlich-sittlichen gottgeordneten Gliederung und Abstufung angeschaut und jedem einzelnen Glied und Kreis, jedem der verschiedenen gottgeordneten Stufen und Organe des sittlichen Gesammtlebens seinen besonderen Rechts- und Pflichtantheil, seine eigenthümliche organische Function bei dem gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsgeschäft zugewiesen und überlassen haben. Wie durch die evangelische Lehre von dem geistlichen Priesterthum aller glaubigen Christen das religiöse Monopol der „alleinseligmachenden" Kirche und ihres heilsvermittelnden Klerus gebrochen ist, so ist nun durch die Reformation auch die kirchlich-hierarchische Monopolisirung des geistig-sittlichen Lebens aufgehoben, die falsche Identification von Kirche und Reich Gottes principiell beseitigt und der apostolische Grundsatz wieder zur Anerkennung gebracht, daß mancherlei gottverliehene Gaben, Kräfte, Aemter, mancherlei göttlich berufene und berechtigte Lebenskreise, Lebensberufe und Lebensordnungen innerhalb der großen Gesammtordnung des Reiches Gottes neben einanderstehen und in harmonischem Zusammenwirken der Ehre Gottes und dem Heil der Menschheit zu dienen berufen sind. Und ebendaher ist denn auch die Erziehung und Unterweisung der Jugend nach der Anschauung der Reformatoren nicht mehr eine der Kirche ausschließlich zukommende, sondern eine den drei gottgeordneten Gemeinschaften, der natürlich-sittlichen Gemeinschaft der Familie, der rechtlich-sittlichen des Staats und der bürgerlichen Gemeinde, der religiös-sittlichen der Kirche, — oder, um mit den lutherischen Dogmatikern zu reden, dem status oeconomicus, politicus und ecclesiasticus — gemeinsame, und zwar der einen wie der andern von Gott übertragene Obliegenheit, zu deren Erfüllung antreiben soll theils der Gehorsam gegen Gottes Gebot, theils das Erbarmen mit den armen Kindern, theils endlich die Rücksicht auf das allgemeine Wohl. Wie jeder der drei Stände — der Hausstand, das bürgerliche Leben, die Kirche — fromme, wohlerzogene und geschickte Glieder und Diener braucht, so ist es nun auch für jeden nicht bloß Klugheits-, sondern heilige Gewissenspflicht, für die Erziehung und Heranbildung solcher nach Kräften zu sorgen.

An die Familie, an die Ehegatten und Eltern, an die Hausväter und Hausmütter wenden sich die Reformatoren, insbesondere Luther, aber auch Melanchthon, Zwingli, Calvin, Bugenhagen, Brenz, Bullinger, Farel u. a., zuerst mit ihren Mahnungen und Rathschlägen, um ihnen die Heiligkeit und Verantwortlichkeit ihrer Erziehungspflicht aufs nachdrücklichste einzuschärfen, die Beschaffenheit und den Segen der guten, aber auch den Fluch der schlechten Kinderzucht ihnen vorzustellen und zur Er-

füllung dieser Pflicht ihnen Anleitung zu geben — in einer Weise, die ebenso von ihrem feinen psychologischen Blick, ihrem praktischen Verständnis, ihrer gereiften Erfahrung auf diesem Gebiete, als von der Tiefe ihrer christlichen Gesinnung Zeugnis giebt. — Luther vor allen sah klar, daß nur durch eine christliche Kinderzucht die Reformation der Kirche begründet werden könne, gottloser Hausstand aber wie nichtsnutziger Lehrstand der Kirche Verderben bringe (Raumer). Im guten Hausregiment sah er die Grundlage des guten Völkerregimentes und des wahrhaftigen Völkerglücks. Ehe und Familienleben wurden durch die Reformation von all der Verachtung befreit, die ihnen in der katholischen Welt vermöge der asketisch-monachischen Höherachtung des ehelosen und familienlosen Lebens anhieng. Die Würde und Heiligkeit des Ehestandes hat niemand höher gepriesen als Luther (vgl. Köstlin, Luthers Theologie II, 482). Die Ehe ist ihm eine „Hierarchie,“ ein heiliger von Gott gestifteter Orden und Stand, der seinen Zweck oder seine causa finalis in dem Doppelten hat, in der Kindererzeugung und Kindererziehung, in der procreatio und educatio sobolis, oder darin, daß dem Herrn und seiner Kirche immer mehr Kinder geboren, aber auch in der Zucht und Furcht des Herrn erzogen werden. So ist die Ehe und der Hausstand nicht bloß fons et origo generis humani, sondern sie soll eben hiemit auch zur paratio ecclesiae dienen und fons reipublicae werden. Eben darum will Luther aus der Ehe kein Sacrament machen, weil sie ihm an sich selbst schon ein heiliger Orden ist; ein im Glauben und in der Furcht Gottes geführter Ehe- und Hausstand, eine christliche Kindererziehung ist ein Gottesdienst, besser als Ablaß, Wallfahrten, Fasten und andere selbstgemachte Werke. Ebendarum soll nun aber auch kein Stand oder Beruf vom ehlichen Leben ausgeschlossen sein oder ausschließen. Durch die Aufhebung des erzwungenen Priestercölibats ist nicht bloß jener Herabsetzung des ehlichen Stands als eines minder heiligen, sondern auch dem vielfachen Aergernis des Priesterconcubinats und der priesterlichen Unzuchtssünden gesteuert und dagegen dem protestantischen Pfarrer und Pfarrhaus die große und schöne Aufgabe gestellt worden, auch in christlicher Führung des Ehestandes und christlicher Kindererziehung der Gemeinde zum Vorbild zu dienen: und wir dürfen uns wohl auf die Geschichte der 3½ letzten Jahrhunderte berufen zum Beweis, wie viel Segen namentlich auch für das Gebiet des Erziehungs- und Schulwesens von dem protestantischen Pfarrhaus schon ausgeflossen ist. Wie Luther selbst hier inmitten seines Hausstandes und Kinderkreises das schönste Vorbild eines christlichen Haus- und Familienvaters, Erziehers und Kinderfreundes gegeben hat, ist schon a. a. Ort gezeigt worden (s. Bd. IV, S. 477). Eben so hat er nun aber auch anderen die Pflicht christlicher Kindererziehung so oft und so nachdrücklich eingeschärft. „Schon die Natur treibt dazu, wie ja schon der Heiden Exempel zeigt; weit mehr aber noch Gottes Gebot im alten und neuen Testament, Gottes Verheißung und die scharfe Verantwortung, die von den Eltern wird gefordert werden am jüngsten Tag; denn keine Sünde ist so groß als Vernachläßigung der Kinder und nirgends ist Himmel oder Hölle leichter zu verdienen als an den Kindern. Und da ist übermäßige Strenge ebenso zu meiden wie falsche Weichheit und Verzärtelung; die rechte Erziehung aber ist die, wo die Eltern Eltern sind nicht bloß nach dem Fleisch, sondern in dem Herrn, und daher ihre Kinder ziehen um Gottes willen, um des Gewissens willen, in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.“ — Es sind das nur wenige Sätze aus den trefflichen Rathschlägen und Ermahnungen Luthers über christliche Kinderzucht, wie diese theils in seinen Erklärungen zum vierten Gebot, theils in seinem „Sermon an die Eltern“ v. Jahr 1530, theils sonst in seinen Schriften zerstreut in großer Anzahl sich finden, und wie sie von Raumer S. 133 ff., Schmidt, Gesch. der Päd. III, S. 22 ff., in den Schriftchen von Froböse, Schiller, Scheffer, Brüstlein und sonst zusammengestellt sind (s. den Artikel Luther, Bd. IV, S. 460 ff.) Und ähnliche Aeußerungen ließen sich fast von allen übrigen Reformatoren anführen: so von Melanchthon, Bugenhagen, Brenz, Capito, Zwingli, Calvin, Farel, Bullinger &c.

Ueber Zwingli vergl. seine Erziehungsschrift vom Jahr 1523 und 1524: quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, Herrn Ulrich Zwingli Leerbüchlein, s. Christoffel, Zwingli. Elberfeld 1857; Güder in Herzogs theol. Real-Encyklopädie, Bd. XVIII, S. 720. Schmidt, Gesch. der Päd. III, S. 74 ff.. Ueber Calvin, s. d. Artikel Bd. I, S. 756 und Palmer ev. Päd. S. 163 fg.: die disciplina domestica muß nach ihm ein Abbild sein von der reinigenden Herrschaft Christi. Von H. Bullinger s. die betr. Abschnitte in seiner Schrift „Der christliche Ehestand, herausg. von Christoffel. Glarus 1853. S. 112 ff.: „wie man die Kinder recht und wohl erziehen solle, wozu man die Knaben und Töchter insbesondere unterrichten und erziehen solle, wie man die Töchter oder Jungfrauen lehren und bewahren solle." Von Farel haben wir eine Abhandlung u. d. T. de l'instruction des enfants, s. Kirchhofer, das Leben W. Farels, Zürich 1831—33. Bd. II, S. 181 ff. und Bd. II, S. 84: „Wollet ihr den ehrwürdigen Namen, den Gott sich selbst beilegt und mit euch theilt, mit Recht tragen; ihr Väter, — wollet ihr Väter sein und nicht bloß heißen, so gebt euren Kindern fromme und treue Lehrer und erzieht sie selbst in der Zucht und Vermahnung zum Herrn" (s. Farel, le sommaire ed. Baum. Genf 1867. S. 108 ff.). Auch W. Capito, der Basler, Straßburger und Hagenauer Reformator († 1541), spricht sich sehr ernst über die Pflicht der Eltern zur christlichen Erziehung ihrer Kinder und über die Sünde der Verwahrlosung aus: alienum filium (ein Bastard) genuisse putandus est, qui sibi natum in timore Domini instituere cessat (zu Hosea 5, 7). Von Brenz vgl. z. B. die Kinderpredigt über das vierte Gebot bei Hartmann, Joh. Brenz, Leben und ausgewählte Schriften, Elberfeld 1862. S. 143.

In der That, hätte die Reformation auch nichts weiter auf dem Gebiete der Pädagogik geleistet, als diese Einsetzung der christlichen Familie in ihr gottgeordnetes Erziehungsrecht und ihren heiligen Erziehungsberuf: — schon dadurch allein wäre sie vom segensreichsten Einfluß geworden. Diese Appellation an die Familie als den ersten Factor beim Erziehungsgeschäft entspricht ebenso dem Geist des Christenthums wie dem germanischen Volksgeist, und fortan ist die Hochhaltung des Familienlebens und der häuslichen Erziehung eine unterscheidende Eigenthümlichkeit wie der germanischen, so der protestantischen Völker im Vergleich mit den romanischen und katholischen geblieben, und hierin vielleicht mehr noch als in den besseren Schulen und Schulmeistern hat es seinen Grund, wenn es wahr ist (was wir hier nicht untersuchen wollen), daß das Durchschnittsmaß der Bildung und Sittlichkeit wie des Wohlstandes dort ein höheres ist als hier. Keine französische Ammen-, Bonnen- und Gouvernantenerziehung, keine klösterliche oder staatliche oder private Anstaltserziehung, kein Jesuitencollegium, kein Staatspensionat und kein Philanthropin vermag die Macht und den Segen germanisch-protestantischer Häuslichkeit und Familienerziehung zu ersetzen. Ja die durch die Reformation regenerirte christliche Familie ist dann auch fortan vielfach der Hort und das Asyl evangelischer Frömmigkeit, echter Bildung, Sitte und Sittlichkeit geblieben, wie in den Zeiten des starren, streitsüchtigen und ertödtenden Orthodoxismus, so dann besonders gegenüber von der einreißenden welschen Unsitte, Sitten- und Glaubenslosigkeit. Vorzugsweise vom christlichen Haus und der Hausgemeinde aus, aus dem christlichen Familienleben, der Familienfrömmigkeit und der christlichen Familienerziehung heraus hat sich, gegenüber von den im öffentlichen Leben eingerissenen Verderbnissen, die protestantische Kirche mehr als einmal wieder reformirt und regenerirt (so im Spenerschen Pietismus gegenüber von der todten Orthodoxie, so im 19. Jahrh. gegenüber von der glaubenslosen Aufklärerei des 18.).

Die häusliche Erziehung muß aber unterstützt, ergänzt und fortgeführt werden durch die Schule, deren Beruf es ist, „die Kinder zu vernünftigen Menschen zu machen, wodurch auch einer Stadt und eines Staates Gedeihen gefördert wird." Daher ist es Pflicht der bürgerlichen Obrigkeit in Gemeinde und Staat, der Fürsten und Herren, und da diese ihrer Pflicht nicht immer nachkommen, vor-

zugsweise der Gemeindeobrigkeit, der Rathsherren und Magistrate, gute Schulen aufzurichten und zu erhalten, und Eltern und Kinder zum Schulbesuch anzuhalten. So unrecht es wäre, wenn die Eltern ihre Erzieherpflicht auf das Gemeinwesen abwälzen wollten, so verkehrt wäre es andererseits auch wieder, wenn die Obrigkeit die ganze Fürsorge für Erziehung und Unterricht der Kinder den Einzelnen, den Eltern und Vormündern überlassen wollte, da diese so häufig entweder nicht in der Lage sind, oder es am ernstlichen Willen fehlen lassen, jenem Beruf nachzukommen. Da hat also die Obrigkeit ergänzend einzutreten, theils vermöge der ihr obliegenden Pflicht der Fürsorge für das geistige und geistliche wie für das materielle Wohl des Gemeinwesens, theils wegen des Interesses, das die bürgerliche Gemeinschaft an der Erziehung und Bildung ihrer Mitglieder hat. „Ja," sprichst du, „solches alles ist den Eltern gesagt; was gehet das die Rathsherren und Obrigkeit an? Aber wie? wenn die Eltern solches nicht thun? wer soll es denn thun? Wie mag sich die Obrigkeit und Rath entschuldigen, daß ihnen solches nicht gebühre? Darum will es dem Rath und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß auf das junge Volk zu haben. Denn einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, daß man große Schätze sammle &c., sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, daß sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, wohlerzogener Bürger habe &c. Die rechten Leute wachsen aber nicht; darum müßen wir dazuthun, daß wir sie erziehen und machen. — Muß man jährlich soviel wenden an Büchsen, Wege &c., damit eine Stadt zeitlich Frieden und Gemach habe, sollte man nicht auch soviel wenden an die dürftige arme Jugend &c.?" Dies sind die Gesichtspuncte, wie sie in epochemachender Weise von Luther ausgesprochen werden in seiner pädagogischen Grundschrift an die Rathsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen v. J. 1524, und wie sie dann von andern reformatorischen Kirchen- und Schulmännern, besonders aber von den verschiedenen reformatorischen Kirchen- und Schulordnungen stehend wiederholt werden (z. B. von Melanchthon in seiner Schrift v. J. 1543 „an eine ehrbare Stadt, von Anrichtung der lateinischen Schuel, nützlich zu lesen"; von Bugenhagen in den Vorreden seiner K.-OO., von Brenz in der Hallischen K.-O. v. J. 1526, s. Vormbaum S. 1; von Urbanus Rhegius in der hannöverschen Kirchen- und Schulordnung von 1536, s. Vormbaum S. 32, vgl. Uhlhorn, Urbanus Rhegius S. 287 u. s. w.).

Der mittelalterliche Feudalstaat hatte sich um die Erziehung und Bildung seiner Angehörigen wenig oder gar nicht bekümmert. Er überläßt das theils den Einzelnen, theils der Kirche. Mehr Interesse an der Jugendbildung hatten am Ausgang des Mittelalters die großen, zu Selbstgefühl, Wohlstand und Macht gelangten bürgerlichen Gemeinwesen der Städte, besonders die deutschen Reichs-, zum Theil auch Landstädte, bethätigt durch Errichtung von Stadtschulen, nicht selten im Gegensatz und Kampf wider die Kirche und die kirchlichen Anstalten (s. Mittelalterliches Schulwesen Bd. IV, S. 822 ff.). Aber erst die Reformation, wie sie überhaupt ein göttliches Recht, aber auch eine heilige Verpflichtung der weltlichen Obrigkeit zur Fürsorge für das geistliche wie leibliche Wohl der Untergebenen anerkennt, stellt ebendarum auch Erziehung und Unterricht als einen der fundamentalsten Zwecke und Aufgaben der öffentlichen Fürsorge für Staat und Gemeinde hin, und verlangt von der bürgerlichen Obrigkeit, den Fürsten und Städteobrigkeiten, daß sie nicht bloß supplementär, soweit die Familie und Kirche ihre pädagogische Pflicht verabsäumen, sondern auch kraft eigenen Rechtes, — sofern die Obrigkeit vor Gott nicht bloß als Wächterin der zweiten, sondern auch der ersten Tafel des Gesetzes, als Pflegerin der geistlichen wie leiblichen Wohlfahrt eingesetzt ist — die Fürsorge für Erziehung und Bildung der Jugend mit übernehmen. Damit soll aber hinwiederum kein System der Staatserziehung, etwa mit Ausschluß der Familie oder der Kirche, aufgerichtet sein. Vielmehr soll jedem dieser drei Factoren sein besonderes Gebiet verbleiben: dem Staat,

oder vielmehr der bürgerlichen Gemeinde und Gemeindeobrigkeit, zunächst die Pflicht der Schulenerrichtung und -erhaltung, die Herbeischaffung der finanziellen Mittel (wozu freilich wiederum das Kirchen- und Klostergut in erster Linie beigezogen wird), ein gewißer Antheil an der Schulgesetzgebung, Inspection und Visitation (der freilich an verschiedenen Orten wieder sehr verschieden sich bestimmt) und endlich das Recht und die Pflicht, die Eltern zum Schulbesuch ihrer Kinder anzuhalten (vgl. die Artikel: Errichtung und Erhaltung der Schulen Bd. II, S. 203; vgl. auch Palmer, evang. Pädagogik S. 440).

Wie wohl begründet und wie nothwendig diese Herbeiziehung des Staats und der bürgerlichen Gemeinde, dieser Aufruf des Laienstandes zur Handanlegung an dem Werke der Schul- wie Kirchenreformation war, „nachdem der geistliche Stand, dem es billiger gebührte, ganz unachtsam geworden:" das hat Luther zuerst in einer seiner genialsten und durchschlagendsten Reformationsschriften, der Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung vom J. 1520, wie in der Schrift an die Rathsherren vom Jahr 1524 des weiteren gezeigt, und der ganze Zustand des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens am Ende des Mittelalters liefert ja die besten Beweise dafür.

Einen ganz speciellen Anlaß und eine dringende Aufforderung zu solchen ernsten Mahnworten an die Obrigkeiten wie an das ganze deutsche Volk hatten aber die Reformatoren dadurch erhalten, daß ebendamals, in der Sturm- und Drangperiode der deutschen Reformation, d. h. besonders in der Zeit zwischen dem Wormser Reichstag von 1521 und dem Speyerer Reichstag von 1526, bei der Auflösung der alten kirchlichen Ordnungen und vor der Aufrichtung neuer evangelischer Kirchen- und Schulordnungen, vielfach der Wahn entstanden und durch Schwärmer und Wiedertäufer genährt worden war, als ob es fernerhin einer geistlichen sowohl als weltlichen Schulbildung nicht mehr bedürfe, da „die Erleuchtung des h. Geistes," das lumen internum oder der neu ausgegossene Prophetengeist dieselbe entbehrlich mache, — ja als ob gelehrte Studien sogar etwas schädliches, eines Christen unwürdiges seien. So waren es während Luthers Abwesenheit auf der Wartburg 1521—22 die Wittenberger Schwärmer und Stürmer, — Luthers Collega Andreas Bodenstein von Carlstadt, ein ausgetretener Augustinermönch Gabriel Zwilling oder Didymus und ein Knabenschulmeister M. Georg More (Mohr), — welche, wahrscheinlich im Zusammenhang mit den sogen. Zwickauer Propheten, wie das ganze bisherige Kirchenwesen so auch das Schulwesen mit gewaltsamem Umsturz bedrohten. „Diese drei alle miteinander — als Dr. Carlstadt in seinen lectionibus, Frater Gabriel in seinen Predigten und M. More der Knabenschulmeister mit seinen Predigten in und aus der Schule auf dem Kirchhof — haben fürgeben, man soll nicht studiren, auch keine Schule, weder Particular- für die Jugend, noch Universität für die andern halten, auch niemand promoviren, weder baccalaureos noch magistros noch doctores in allen Facultäten, denn solches hätte Christus selbst verboten. Item der Schulmeister hat auch aus der Kirche herausgepredigt auf den Kirchhof und die Bürger und Bürgerinnen vermahnt und aufs höchste gebeten, daß sie ihre Kinder aus der Schule wollten nehmen 2c. Daher waren keine Schüler mehr in der Knabenschule; sie war gar zergangen und ein Brodhaus oder Brodbank daraus gemacht. Und dieselben drei Männer hätten auch gerne die löbliche Universität zerrissen, wo der Herr Philipp Melanchthon und Dr. Hieronymus Schurff nicht so heftig gewehrt hätten und sich mit aller Macht wider sie gesetzet und aufgelehnt." Viel feiner ingenia seien deshalb von Wittenberg weggezogen unter dem Vorgeben, sie wollen heimziehen und Handwerk lernen, „man dörft nicht mehr studiren" (s. die Erzählung eines Augenzeugen in Fortges. Sammlung von alten und neuen theolog. Sachen 1731. S. 691. Gieseler K.-G. III, 1, S. 105. Jäger, Andreas Bodenstein von Carlstadt. Stuttgart, 1856. S. 277).

Wollten wir auch annehmen, daß Carlstadts Polemik zunächst nur gegen das Un-

wesen der fahrenden Schüler und andere Misbräuche des mittelalterlichen Schulwesens gerichtet war: jedenfalls sehen wir aus diesem und anderen Zeugnissen, wie verbreitet damals der Wahn war, das Studiren gefalle Gott nicht, alles gelehrte Wissen sei für einen Christen unnütz oder gar schädlich, auch lohne sich das Studiren nicht mehr, „dieweil das Pfaffenwerk einen Stoß genommen," und weil nach Aufhebung so vieler Klöster und Pfründen die Aussicht auf ein behagliches oder gar glänzendes Unterkommen im geistlichen Stande verschwunden sei (vgl. die Klagen von Joh. Brenz in der Haller K.-O. von 1526, die Klagen des Ulmer Rectors Brodhag in seiner Vorrede zu Sams Katechismus 1528, die Aeußerungen der Wiedertäufer in Basel bei Herzog, Oekolampad Bd. II, S. 179 u. a.).

Wie ungerecht und verkehrt es aber ist, für solche Meinungen und Misverständnisse die Reformatoren verantwortlich zu machen und ihnen eine bildungsfeindliche Tendenz zuzuschreiben (wie freilich damals und später von Gegnern der Reformation vielfach geschehen ist, vgl. die bekannten Aeußerungen des Erasmus, daß das Lutherthum das Grab der Wissenschaften, die Klagen anderer Humanisten bei Döllinger a. a. O.): das erhellt ja am besten daraus, daß niemand mehr als eben die Reformatoren, besonders Luther und Melanchthon, es sich angelegen sein ließen, jenen Schwärmern mit Wort und Schrift entgegen zu treten, jene für Bildung und Christenthum, für Staat und Kirche gleich gefährlichen Irrthümer zu widerlegen und jene Misachtung der Schulen und Studien aufs nachdrücklichste zu bekämpfen. Gerade jene bildungsfeindlichen Tendenzen, die unter einem Theil ihrer Zeitgenossen sich regten, wie andrerseits die evangeliumsfeindlichen Tendenzen so mancher Bildungsmänner jener Zeit wurden für die evangelischen Reformatoren zum Anlaß, den nothwendigen Zusammenhang von Christenthum und Bildung um so mehr zu betonen und die Fürsorge für christliche Erziehung und Unterweisung der Jugend, für Schulengründung und Schulenverbesserung nicht bloß als Forderung des öffentlichen Interesses, sondern als heilige Pflicht der christlichen Gemeinschaft darzustellen. Mit den deutschen Reformatoren aber stimmten hierin die schweizerischen (z. B. Zwingli, Oekolampad, Farel u. a.), die zum Theil mit ähnlichen Misverständnissen und bildungsfeindlichen Schwärmereien zu kämpfen hatten, vollkommen überein.

Wie erfolgreich jene Mahnungen und Gewissensschärfungen Luthers und seiner Genossen gewesen sind: das zeigt am besten die große Zahl von Fürsten, Staats- und Volksmännern, namentlich auch von Städteobrigkeiten des Reformationszeitalters, welche jenen Aufrufen Folge geleistet und die Schulenerrichtung und Schulenverbesserung zu einem Gegenstand ihrer eifrigen Fürsorge gemacht haben. Der schmalkaldische Bund anerkannte 1537 förmlich die Pflicht der einzelnen Reichsstände, für die Verbesserung alter und Anlegung neuer Schulen zu sorgen. Unter den deutschen S t ä d t e n, die in dieser Beziehung mit rühmlichem Beispiel vorangegangen, und die großentheils den Segen jener reformatorischen Gründungen bis auf den heutigen Tag zu genießen haben, wollen wir hier nur beispielsweise nennen: Nürnberg, Augsburg, Schwäbisch-Hall, Braunschweig, Magdeburg, Hamburg, Lübeck, Bremen, Frankfurt, Straßburg, Ulm, Nordhausen, Stralsund, in der Schweiz Zürich, Basel, Bern, Neuenburg, Genf, Lausanne u. a. (vgl. die evangelischen Schulordnungen s. unten, und besonders die Schulgeschichten einzelner Städte und Anstalten). Unter den F ü r s t e n des Reformationszeitalters verdienen als Pfleger des Schulwesens besonders genannt zu werden die drei sächsischen Kurfürsten Friedrich, Johann und Johann Friedrich, wie die zwei aus dem albertinischen Haus Moriz und August, dann Philipp der Großmüthige von Hessen, Ernst der Bekenner von Braunschweig-Lüneburg, Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel, Albrecht von Preußen und Johann Albrecht von Mecklenburg, Otto Heinrich und Friedrich III. von der Pfalz, Herzog Ulrich und besonders Herzog Christoph von Württemberg, Friedrich und Christian von Schleswig-Holstein, Landgraf Moriz von Hessen u. andere. In

England war es K. Eduard VI., der ergriffen von einer Predigt Bischof Ridleys dem Schulwesen seine Fürsorge zuwandte, vgl. Bd. III, S. 81.

So beginnt mit dem Momente, wo der moderne Staat in der Fürsorge für Erziehung und Unterricht, für Schulengründung und -verbesserung eine seiner wesentlichsten Aufgaben erkennt, eine völlig neue Epoche in der Geschichte des Staats und Staatsbegriffs wie in der Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens. Und wenn an einer andern Stelle dieses Werkes (Band III, S. 392) ganz richtig gesagt worden ist, das selbständige Schulwesen der neuen Zeit sei überhaupt erst recht aufgekommen mit der Reformation und der Staatsidee des sechszehnten Jahrhunderts, so läßt sich dieser Satz auch umkehren: erst durch die Kirchen- und Schulreform des 16. Jahrh. ist der modernen Staatsidee, der Idee des Staats als eines sittlichen Gemeinwesens Bahn gebrochen worden.

Mit dem Staat aber theilt sich die Kirche und das kirchliche Amt in die Pflicht der Fürsorge für Erziehung der Jugend, für Einrichtung und Leitung der Schulen. So verschieden auch und so widersprechend theilweise die Bestimmungen der Reformatoren, insbesondere Luthers auf der einen, Zwinglis und Calvins auf der andern Seite, über das Verhältnis von Kirche und Staat lauten mögen (vgl. hierüber bes. Hundeshagen, Beiträge zur Kirchenverfassungsgeschichte 2c.): darin stimmen sie jedenfalls mit sich und mit einander überein, daß sie auf der einen Seite keine Vermengung des Geistlichen und Weltlichen, auf der andern Seite aber doch auch wieder eine lebendige Cooperation von Staat und Kirche, ein harmonisches Zusammenwirken weltlicher und geistlicher Gewalt zur Verwirklichung der höchsten sittlichen Güter und Zwecke wollen. Es soll weder der Staat mit der Kirche, noch die Kirche mit dem Staat vermengt, weder jener von dieser noch diese von jenem unterdrückt, vielmehr soll jedes von beiden Gebieten in seiner selbständigen göttlichen Berechtigung anerkannt werden, zwischen beiden aber soll ein solches Verhältnis der Wechselwirkung eintreten, daß die Zwecke des einen durch die Mitwirkung des andern bestens gefördert werden. Daß man beide Regiment und Gewalt um Gottes Gebot willen mit aller Andacht ehren und wohl halten soll, — das eine, das fromm macht, das andere, das äußerlichen Frieden schafft und bösen Werken wehret, — ist gemeinsamer Grundsatz Luthers und Melanchthons. Mögen aber auch andere der Reformatoren mehr der Vermischung des staatlichen und kirchlichen Gebietes oder mehr dem Grundsatze der Trennung von Kirche und Staat sich zuneigen: darin sind sie doch in praxi einverstanden, daß sie das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts als ein beiden gemeinsames ansehen, wo weder der Staat allein, noch die Kirche allein zu handeln und zu herrschen, sondern wo der Staat die kirchlichen Organe zur Mitwirkung zuzulassen, die Kirche der helfenden Hand des Staates sich zu bedienen hat. Wie sehr es die Reformatoren als eine Aufgabe der Kirche und ihrer Geistlichen betrachteten, der Erziehung und Unterweisung der Jugend in jeder Weise sich anzunehmen, durch ermahnendes Wort an die Eltern, durch eigene Pflege des Religionsunterrichts, durch Betheiligung der Pastoren, Superintendenten, Consistorien bei der Schulgesetzgebung, Schulleitung, der Prüfung, Anstellung, Beaufsichtigung der Lehrer, aber auch durch Heranziehung des Kirchengutes zur Gründung und Unterhaltung der Schulen (der Volksschulen wie der Gymnasien und Universitäten), wie wenig daher die Reformatoren an eine Losreißung oder sog. Emancipation der Schule von der Kirche dachten, wie ihnen vielmehr die Schule als ein in erster Linie kirchliches Institut, die Fürsorge für Erziehung und Unterricht als eine der wichtigsten Aufgaben der Kirche erschien: das bedarf keines Beweises, da ja im Grunde alles, was die Reformatoren über pädagogische Fragen geredet, geschrieben oder auf diesem Gebiet angeordnet und eingerichtet haben, von jener Grundvoraussetzung einer solidarischen Einheit von Kirche und Schule, oder richtiger (da es ihnen nie in den Sinn kommt, etwa Familie, Schule, Kirche und Staat als ein „vierseitiges Dreieck" sich zu denken) von der

Grundanschauung ausgeht, daß Familie, Staat und Kirche bei der Fürsorge für die Jugenderziehung zusammenzuwirken haben, die Schule aber für alle drei Gemeinschaften das gemeinsame Hülfsorgan sei. Ebendarum bilden ja auch die Schulordnungen des 16. Jahrh. fast immer einen integrirenden Bestandtheil der Kirchenordnungen (s. Richter, ev. Kirchenordnungen des 16. Jahrh. Weimar 1846. 2. Bd. und Vormbaum, evang. Schulordnungen Bd. I. 1860). Verhältnismäßig nur wenige dieser Kirchenordnungen sind es, die eines Abschnittes über die Schulen entbehren, und umgekehrt sind unter jenen Schulordnungen nur wenige, die nicht entweder einen Theil einer Kirchenordnung bilden oder an eine solche sich anlehnen.

Bei der großen Wichtigkeit, welche diese Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts für die Geschichte des reformatorischen Schulwesens haben, dürfte eine Uebersicht über dieselben an diesem Orte um so mehr am Platze sein, da von den beiden höchst verdienstlichen Sammelwerken (von Richter und Vormbaum) doch keines eine vollständige Aufzählung giebt, und überdies beide Werke nicht allen Lesern dieses Werks zugänglich sein dürften. Und doch ist nichts so geeignet, einen Begriff zu geben von der immensen pädagogischen Arbeit des 16. Jahrh. als die große Zahl dieser Schulordnungen und Schulpläne. Auf eine sachliche Anordnung nach Familien und Gruppen (melanchthonische, bugenhagensche, süddeutsche, schweizerische 2c.) müßen wir hier verzichten und beschränken uns auf eine chronologische Aufzählung.

Evangelische Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts.

1523. Leisniger Kastenordnung, von unbekanntem Verfasser, aber unter Theilnahme Luthers verfaßt, enthält Bestimmungen über Einrichtung einer Knaben- und Mädchenschule, unter der Ueberschrift: „Ausgabe für die Zuchtschulen“ s. Richter, ev. K.O. Bd. I, S. 13. vgl. Vormbaum, ev. Schulordnungen Bd. I, S. 1. Anm. 1525. Stralsunder Kirchenordnung, verfaßt von Joh. Aepinus, der damals in St. eine Schule leitete: „Van der schole“ s. Richter I, S. 23. Vormbaum S. 1. Anm. — Preußische Landesordnung von Herzog Albrecht von Preußen: „Art. 4. Von Erhaltung der Schulen und deren Vorsteher“ R. I, S. 34. 1526. K.-O. für die Stadt Hall, verf. von Joh. Brenz; „Von der Schul“ R. I, S. 48. vgl. Vormbaum S. 1. Anm. Hartmann und Jäger, Brenz I, S. 93. — Reformatio Hassiae, hessischer Reformationsentwurf, verfaßt von Franz Lambert von Avignon, vorgelegt auf der Homberger Synode v. J. 1526; cap. 29. de universali studio Marpurgensi; cap. 30. de scholis puerorum; cap. 31. de scholis puellarum; cap. 32. de studiosis pauperibus; cap. 33. de beneficiatis. R. I, S. 68. vgl. Vormbaum S. 3. 1528. Kursächsischer Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren, verfaßt von Melanchthon 1527, gedruckt zu Wittenberg 1528, R. I, S. 77, enthält einen besondern Abschnitt „von den Schulen“ S. 99, der auch unter dem Namen des „sächsischen Schulplans“, oder der „kursächsischen Schulordnung“ bekannt ist, abgedruckt bei Vormbaum S. 1 ff., von umfassendstem und durchgreifendstem Einfluß auf die Gestaltung des Schulwesens, besonders im nördlichen Deutschland. — Braunschweigische Kirchenordnung, verfaßt von Bugenhagen, vom Braunschweiger Rathe bestätigt, in niederdeutscher Sprache gedruckt 1528, in hochdeutscher Uebersetzung 1531, R. I, S. 106; die auf die Schule bezüglichen Abschnitte bei Vormbaum S. 8. 1529. Baselsche K.-O. vom 1. April 1529, bei Ochs, Gesch. von Basel V, S. 686. Richter I, S. 120, vgl. dazu Bullinger, Hagenbach, Herzog; Abschnitt über die Schulen R. S. 126. — Hamburger K.-O., verfaßt von Bugenhagen, der Braunschweiger nachgebildet s. R. I, S. 127. Vormbaum S. 18. 1530. K.-O. der Stadt Minden, der Braunschweigischen nachgebildet, so bes. auch der Abschnitt über die Schulen R. I, S. 139. — K.-O. der Stadt Göttingen, verfaßt wahrscheinlich von Heinrich Winckel, einem Schüler Melanchthons, Abbild der Braunschweiger, bes. in dem Abschnitt über die lateinische und Jungfrauenschule s. R. I, S. 142. 1531. K.-O. der Stadt Lübeck,

verf. von Bugenhagen, aufs engste an die Braunschw. und Hamburger K.-O. sich anschließend, handelt gleich im ersten Abschnitt von den Schulen für die Jugend, s. R. I, S. 145. — K.-O. für das Lübeckische Landgebiet R. I, S. 149. — K.-O. der Stadt Ulm, verf. von M. Bucer, wie es scheint nach dem Vorbild der Basler Einrichtungen, enthält Anordnungen über das Schulwesen in Stadt und Land, s. R. I, S. 158, vgl. Pfaff, Gesch. des gelehrten Schulwesens in Württemberg S. 49. 1532. K.-O. der Stadt Soest, verf. von Gerhard Oemeken, nach dem Vorbild der Braunschweiger K.-O., „van scholen &c." s. R. I, S. 166. 1533. Sächsische Visitationsartikel, ergangen bei der zweiten kursächsischen Visitation, enthält Bestimmungen über Schulmeister und Kirchner, s. R. I, S. 228. — Clevesche K.-O., enthält Ermahnungen zur christlichen Kinderzucht und Jugendunterricht, s. R. I, S. 217. — Wittenberger K.-O., mit Verordnungen wegen einer Jungfrauen- und lateinischen Knabenschule, s. R. I, S. 220. Vormbaum S. 27. 1534. Straßburger K.-O., entworfen nach den Beschlüssen einer 1533 gehaltenen Synode, mit einem Abschnitt: „Der Jugend halb", s. R. I, S. 236. — K.-O. der Stadt Bremen, verf. von Joh. Timann, mit Benützung der Braunschw. und Hamburger K.-O.; Cap. 6 handelt von den Schulen, mit Verweisung auf Melanchthons Unterricht der Visitatoren, s. R. I, S. 246. 1535. Pommersche K.-O., erlassen von den beiden Herzogen Barnim und Philipp auf dem Landtag zu Treptow, trägt ganz den Bugenhagenschen Typus, giebt Bestimmungen über Schulen und die Universität Greifswalde, s. Richter I, S. 252. — Ordnung für die Grafschaft Catzenelnbogen s. R. I, S. 261: „der Jugend zu gut sollen Schulen angerichtet werden &c." 1536. K.-O. der Stadt Hannover, verf. von Urbanus Rhegius, R. I, S. 276, die Abschnitte über lateinische und deutsche Schulen bei Vormbaum S. 32. — Ordnung der Lehre für den latein. Schulmeister in Heilbronn s. Pfaff, Gesch. des gel. Schulwesens in Württemberg S. 47. — Markgräflich Baden-Durlachsche Schulordnung, aus einem alten Stadtbuche Durlachs, s. Vormbaum S. 30. — Nassauische Instruction für Pfarrherrn und Kirchendiener, s. R. I, S. 278: „von der Kinderzucht." 1537. Hessische Ordnung betr. die Visitatoren, Pfarrherrn &c., s. R. I, S. 285: „von den Schulen." Vormbaum S. 33. — Frankfurter Schulordnung, entworfen von Jacob Micyllus, s. Vormb. S. 631. 1538. Lippesche K.-O., durch die Verordneten der Landschaft, verf. von Timann und Buxschot, approbirt von den Wittenberger Theologen, s. R. II. S. 494: „Vom Küsteramt und den Dorfküstern." 1539. K.-O. der Stadt Northeim, verf. von Corvinus, s. R. I, S. 288: „von der Schule." — Hamburger K.-O., entworfen von Aepin, R. I, S. 320: „Von Visitation der Schulen." 1540. Brandenburger K.-O., verf. unter Joachim II. von Stratner, Buchholzer, Matth. von Jagow u. a., s. R. I, S. 333: „von den Schulen." — Meißnischer Visitationsabschied, s. R. I, S. 321: „Der Kirchner Amt." — Preußische Artikel s. R. I, S. 336: „über Annahme und Unterhaltung der Schulmeister &c." 1542. Schleswig-Holsteinische K.O., verf. von Bugenhagen, angenommen auf einem Landtag zu Rendsburg, meist an die Braunschweigsche K.-O. sich anschließend; s. Richter I, S. 353 ff.; die auf die Schule bezüglichen Abschnitte, meist mit der Hamburger und Lübecker K.-O. übereinstimmend, s. bei Vormbaum S. 34. — K.-O. für Calenberg-Göttingen, unter der vormundschaftlichen Regierung der Herzogin Elisabeth verfaßt von Corvinus, enthält Bestimmungen über den Katechismusunterricht (R. I, S. 364), und als Ergänzung eine 1545 getroffene Anordnung in Betr. des Schulwesens (R. I, S. 367). 1543. K.-O. der Stadt Osnabrück, verf. von Hermann Bonnus nach Bugenhagenschen Vorbildern, enthält wie diese einen Abschnitt über Schulen und Schulmeister, über deutsche Schulen s. R. II, S. 24. — Cölnische Reformation, eine für die beabsichtigte Einführung der Reformation im Erzbisthum Cöln von Melanchthon und Bucer, unter Mitwirkung von Pistorius, Hedio und Sarcerius verfaßte, von dem Kurfürst-Erzbischof Hermann

von Wied genehmigte, sehr ausführliche Kirchen- und Schulordnung, die freilich in Cöln niemals eingeführt worden, aber in Hessen eine Zeitlang im Gebrauch gewesen ist, s. Richter II, S. 30 ff.; die Schulordnung bei Vormbaum S. 403. — K.-O. für Braunschweig-Wolfenbüttel, verf. von Bugenhagen unter Mitwirkung von Corvin und Görlitz, publicirt während der Occupation der Br.-Wolfenbüttelschen Lande durch die schmalkaldischen Bundesfürsten, aber von Herzog Heinrich bald wieder beseitigt, s. Richter II, S. 56; der „ander Theil, die Schulen belangend" bei Vormbaum S. 44. 1544. Hadelnsche K.-O., von andern ins Jahr 1526 gesetzt, aber wahrscheinlich der Schleswigschen K.-O. vom J. 1542 nachgebildet und 1544 unter Herzog Franz eingeführt, s. R. II, S. 72; „das ander Stück von den Schulen und Schulmeistern" bei Vormbaum S. 52. — K.-O. der Stadt Hildesheim, verf. von Bugenhagen, Winkel und Corvin, meist der Braunschw. K.-O. von 1543 entlehnt, so bes. auch „der andre Theil, die Schulen betreffend", s. R. II, S. 79. 1545. Reformatio Wittebergensis, zwar keine eigentliche Kirchen- und Schulordnung, sondern ein von Melanchthon entworfenes Bedenken, das zum Zweck christlicher Reformation und Religionsvergleichung dem Reichstag vorgelegt zu werden bestimmt war, aber doch von großer Wichtigkeit, weil die hier aufgestellten Grundsätze dann zum Theil später praktische Anwendung gefunden haben, bes. in der Mecklenb. K.-O. von 1552. Der fünfte Theil handelt „de conservandis studiis necessariae doctrinae et de scholis", s. R. II, 92. 1546. Goldberger Schulordnung, verf. zunächst für die Schule zu Goldberg von Valentin Trotzendorf und unter Auctorität des Herzogs Friedrich II. von Liegnitz ins Leben getreten, bald aber auch in weiteren Kreisen zu Grund gelegt, da eine Reihe von Schulen bes. zwischen Oder und Elbe nach Trotzendorfs Rath und nach Goldbergs Muster organisirt wurden, s. Vormbaum S. 53. Raumer I, S. 213 ff. — Württemb. Instruction an die Visitationsräthe s. Pfaff S. 63. — Ravensburger Schulordnung s. Pfaff S. 59. 1548. Eßlinger Schulordnung s. Pfaff S. 54. 1549. Erste Oehringer Schulordnung s. Pfaff S. 60. 1552. Mecklenburger K.-O., verf. auf Befehl des Herzogs Johann Albrecht durch den Rostocker Professor Johann Aurifaber und einige andere, revidirt, approbirt und edirt von Melanchthon, daher dieser oft geradezu als Verfasser bezeichnet wird, eine für die ganze norddeutsche Kirche sehr wichtig gewordene Kirchen- und Schulordnung, s. R. II, S. 115; der vierte Theil handelt „von Erhaltung christlicher Schulen und Studien" s. Vormbaum S. 59. — Buxtehuder Kirchen- und Schulordnung, verf. von Aepin, s. R. II, S. 503, die Schulordnung abgedruckt in der Buxtehuder Schulgeschichte, Stade 1765. — Züricher Schulordnung von H. Bullinger u. a. entworfen, wiederholt verbessert 1555, 56, s. Wirz, Urk. z. Zürcher Schulwesen. 1553. Magdeburger Schulordnung, Ludi literarii Magdeburgensis ordo, leges ac statuta, autore Godescalco Praetorio, p. I. de statu rei scholasticae, p. II. de officiis professorum, p. III. de officio scholasticorum, s. Vormbaum S. 412. — Neubrandenburger Schulordnung, ludus literarius Neobrennopyrgi etc. quomodo gubernetur, s. Vormbaum S. 433. 1554. Pfalz-Neuburgische Schulordnung, wie dieselbige in Otto Heinrichs, Pfalzgrafen bei Rhein ꝛc. Fürstenthum gehalten werden soll, nach dem Vorbild des sächsischen Visitationsbüchleins; sie bildet einen Anhang zu der Pfalz-Neuburgischen K.-O. von demselben Jahr, s. R. II, S. 146 ff. 1555. Wittgensteinsche K.-O., aus dem Archiv zu Berleburg auszugsweise mitgetheilt von Jacobson, Quellen des ev. K.-Rechts f. Rheinland und Westphalen; s. R. II, S. 160; „Von Schulen" S. 162. 1556. Waldecksche K.-O., eingeführt durch Mandat der Grafen Philipp, Wolradt, Johann und Samuel, s. R. II, S. 169; „von den Schulen" S. 175. — Kurpfälzische Schulordnung, erlassen für die Kurpfalz von Pfalzgraf Otto Heinrich, nachdem dieser dem Kurfürsten Friedrich II. succedirt war, — fast wörtlich der Mecklenburger K.-O. von 1552 entlehnt, abgedruckt bei Hautz, Lycei Heidelb. origines et progressus 1856, und bei Vormbaum S. 66.

1557. Sächsische Generalartikel, verfaßt aus Anlaß einer 1555—57 im Kurfürstenthum Sachsen gehaltenen Visitation, „die erste organische Kirchengesetzgebung der Kurlande", s. R. II, S. 178, „von Kirchen- und Schuldienern" S. 183, „von Schulen und Dorfküstern" S. 186. — Pfalz-Zweibrückensche K.-O., geschöpft bes. aus der Württemb. von 1553 und aus der Mecklenburgischen von 1552, resp. 1554, eingeführt, nach vorausgegangener Begutachtung durch Brenz und Melanchthon, von Herzog Wolfgang von Pfalz-Zweibrücken, später auch in mehreren anderen Territorien weit verbreitet, s. R. II, S. 194; der vierte Theil „von Erhaltung christlicher Schulen und Studien" S. 197. 1558. Augsburger Schulordnung für das St. Anna Gymnasium, Augustani gymnasii ad D. Annae constitutio ac docendi discendique ratio, verfaßt wahrscheinlich von H. Wolf bald nach seiner Uebernahme des Rectorats, s. Vormbaum S. 437. 1559. Die (sogen.) große Württembergische K.-O., erlassen von Herzog Christoph unter dem T.: „Summarischer und einfältiger Begriff, wie es mit der Lehre und Ceremonien in den Kirchen unsers Fürstenthums, auch derselben Kirchen anhangenden Sachen und Verrichtungen bisher geübt und gebraucht, auch fürohin mit Verleihung göttlicher Gnaden gehalten und vollzogen werden soll." Die in ihr enthaltene Schulordnung ist eine der bedeutendsten des 16. Jahrh., ein vielbenütztes Muster für die Schulgesetzgebung andrer Länder, s. über dieselbe Pfister, H. Christoph S. 475 ff. Hartmann und Jäger, Brenz I, S. 299. Schmidt, Gesch. der Pädagogik III, S. 109. Abgedruckt ist sie neuestens in Reyschers Sammlung der württemb. Gesetze Bd. VIII und Bd. XI, bei Richter II, S. 198 ff., die darin enthaltene Schulordnung bei Vormbaum S. 68 ff. Eine zweite Ausgabe, die namentlich in der Schulordnung manche wichtige Veränderungen enthält, erschien unter Herzog Ludwig 1582. — Genfer Schulordnung, verfaßt von Calvin und Beza aus Anlaß der Neuorganisation des Genfer Schulwesens 1558 und 59, ganz im Anschluß an die von Johann Sturm in Straßburg eingeführten Grundsätze. Eine deutsche Uebersetzung erschien als Anhang zu der Genfer K.-O. oder den Ordonnances ecclésiastiques de Genève zu Herborn 1593, s. Richter I, S. 342. Ein Abdruck der Schulordnung bei Vormbaum S. 477. 1560. Mömpelgarder K.-O., ein Auszug aus der Württemb. von 1559, mit einem Abschnitt „Von den Schulen", s. R. II, S. 222. — Stralsunder Schulordnung, Ordnung der deutschen Schulen, Vormbaum S. 479. 1561. Ordnung des Stralsunder Gymnasiums, ebendas. S. 480. 1562. Jeversche Kirchen- und Schulordnung, Ueberarbeitung einer früheren ungedruckten, s. R. II, S. 225. — Magdeburgische Visitationsartikel, erlassen aus Anlaß einer Visitation, die auf Befehl des Erzbischofs Sigismund, Markgrafen von Brandenburg, in den beiden Stiftern Magdeburg und Halberstadt vorgenommen wurde, abgedruckt bei Dreyhaupt, Beschreibung des Saalkreises I, S. 290; auszugsweise bei R. II, S. 228. „Von Schulen" S. 229. 1563. Pommersche K.-O., verf. von Paul von Rhoda, Georg Venediger und Jakob Runge, approbirt von den Wittenberger Theologen, sowie von mehreren Pommerschen Synoden und Landtagen, gedruckt zu Wittenberg, neuer Abdruck besorgt von Otto 1854, die auf die Schule bezüglichen Abschnitte bei Vormbaum S. 165. 1564. Pfälzische Kirchenrathsordnung, verf. von dem Kanzler Christoph Ehem, s. R. II, S. 275, über Kirchen- und Schuldiener S. 279, von Schulen und dem Collegium Sapientiae S. 281. — Lüneburger K.-O., erlassen von Herzog Heinrich und Wilhelm, mit Benützung der Mecklenb. v. J. 1552, s. R. II, S. 285, der Abschnitt über die Schulen bei Vormbaum S. 178. — Brandenburger Schulordnung, Harmonia de ratione institutionis scholasticae etc., verf. von Johann Garcäus, s. Vormbaum S. 519. 1565. Constitution und Ordnung des Pädagogiums zu Heidelberg, unter Kurfürst Friedrich III., s. Hautz, Gesch. der Neckarschule; ders., Jubelfeier der dreihundertj. Stiftung rc.; ders., Die erste Gelehrtenschule reform. Bekenntnisses in Deutschland (1855); Vormbaum S. 179. 1566. Wismarer Schulordnung s. Vormb. S. 547.

— Leiningensche K.-O., combinirt aus der Württemb. und Mecklenb., s. R. II, 288. 1568. Preußische Bischofswahl, eines der bedeutendsten Kirchengesetze des Herzogthums Preußen, s. R. II, S. 297, Von den Schulen 2c. S. 302. 1569. Braunschweig-Wolfenbüttelsche K.-O., verf. von Martin Chemnitz und Jakob Andreä, publicirt von Herzog Julius; die Abschnitte über das Schulwesen bis auf geringe Abweichungen ganz aus der Württemb. K.-O. von 1559, s. R. II, S. 318. 1570. Breslauer Schulordnung, verf. von dem Schüler Trotzendorfs, P. Vincentius, vom Stadtrathe bestätigt, eine der wichtigsten und ausführlichsten Schulordnungen des 16. Jahrh., s. Vormbaum S. 184 ff. — Walkenrieder Schulordnung, für die 1557 in dem ehemaligen Cisterzienserkloster Walkenried gegründete Schule, verf. von deren erstem Rector Johannes Mylius (1557—84), s. Vormb. S. 548. 1571. Lippesche K.-O., verf. von Exter, revidirt von Andreä, s. R. II, 337, der Abschnitt über die Schule bei Vormb. S. 222. — Gandersheimer Schulordnung, forma et constitutio reip. lit. in ill. paedagogio Gondersheimensi, s. Vormb. S. 557. 1572. Brandenburgische Agende, mit einem kurzen Abschnitt über die Schulen, aus der K.-O. von 1540, s. R. II, S. 348. — Güstrower Schulordnung, leges latae pro alumnis scholae Gustroviensis, s. Raspe, zur Geschichte der Güstrower Domschule 1853; Vormb. S. 576. 1573. Oldenburger Kirchen- und Schulordnung s. R. II, 353. — Hoyasche K.-O., mit Bestimmungen über den Katechismusunterricht der Küster, über die Schulen 2c. s. R. II, 353. Brandenburgische Visitations- und Consistorialordnung, erlassen von Kurfürst Johann Georg, s. R. II, S. 358; die Abschnitte über das Schulwesen S. 374 ff., auch bei Rönne, Unterrichtswesen des preuß. Staats Bd. I., bei Vormb. S. 226. — Herzoglich sächsische Schulordnung, Ratio administrandi scholas triviales etc., Jena 1573, unterz. von den Visitatoren Widebram, Stößel, Mörlin, Mirus 2c., s. Vormb. S. 580. 1575. Altdorfer Schulordnung, erlassen vom Rath der Stadt Nürnberg, s. Vormb. S. 606. 1576. Hieronymus Wolfs deliberatio de Augustani gymnasii ad S. Annae instauratione, freilich mehr Schulbericht als Schulordnung, s. Vormb. S. 467. 1579. Frankfurter Schulordnung, Vormb. S. 631. 1580. Kursächsische K.-O., erlassen von Kurfürst August, verf. unter Jakob Andreäs Einfluß und daher meist der Württemb. großen K.-O. von 1559, zum Theil wörtlich, nachgebildet, s. R. II, S. 401, die darin enthaltene Schulordnung bei Vormb. S. 230. Unter den Kirchen- und Schulordnungen aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrh. eine der wichtigsten. — Zürcher Landschulordnung, s. Wirz, Hist. Darstellung 2c. S. 361. 1581. Braunschweig-Grubenhagensche K.-O., verf. von Schelhammer, approbirt von Chemnitz, publicirt von Herzog Wolfgang von Grubenhagen, s. R. II, S. 452, der Abschnitt von den Schulen S. 454. — Brieger Schulordnung, ill. scholae Bregensis constitutiones, verf. von Rector Sick in Brieg, publicirt von Herzog Georg von Liegnitz, s. Vormb. S. 297. — Hoyasche K.-O. (Th. IV. von Erhaltung des Predigtamts und der Schulen) s. R. II, S. 456. 1582. Neue Ausgabe der Württemb. Schulordnung (vgl. d. J. 1559) unter Herzog Ludwig. — Ordnung der Heidelberger Neckarschule, s. Vormb. S. 345. 1583. Nordhäuser Schulordnung, s. Vormb. S. 362. 1585. Niedersächsische (Lauenburger) Kirchen- und Schulordnung, verf. von Puchenius, s. R. II, S. 469, die Schulordnung bei Vormb. S. 396. 1587. Ordnung der Heidelberger Neckarschule, s. Vormb. S. 350. 1589. Ordnung des Stephaneums in Aschersleben, s. Vormb. S. 640. 1590. Saynsche Kirchen- und Schulordnung, s. R. II, S. 478. 1591. Statuta et leges scholae Stralsundensis, s. Vormb. S. 486. 1596. Burgsteinfurter Schulordnung, s. Vormb. S. 646. 1598. Straßburger K.-O., s. R. II, S. 479, der Abschnitt über die Schulen bei Vormb. S. 400. 1599. Neue Schulordnung für die Stadt Eßlingen, verf. von Lucas Osiander, s. Pfaff, Gesch. des gel. Schulwesens in Württemberg. S. 56.

Durch alle diese Kirchen- und Schulordnungen, so verschieden sie auch sonst nach Ursprung und Charakter sein mögen, geht als gemeinsamer Grundgedanke der Grundsatz, daß Kirche und Staat bei den Angelegenheiten der Schule in gleicher Weise interessirt, daß eben daher die Schule beiden, dem Wohl des bürgerlichen und des religiösen Gemeinwesens, in gleicher Weise zu dienen verpflichtet sei. Die christliche Obrigkeit ist berufen, nicht bloß das weltliche Regiment zu führen, sondern auch in der Kirche die rechte Lehre zu erhalten, Ordnung und Frieden zu schaffen und zu erhalten (vgl. Richter, Gesch. der ev. Kirchenverfassung S. 102). Da aber zu beidem, zu Erhaltung der Kirche und des Predigtamts, wie zum weltlichen Regiment und Haushaltung rechtschaffene, weise, gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer gehören, und da die Schulen die rechten von Gott verordneten Mittel sind, darin solche Leute auferzogen werden mögen, deswegen hat die weltliche Obrigkeit für Anrichtung, Beaufsichtigung und Leitung der Schulen zu sorgen; sie bedient sich aber zu diesem Zweck derselben Personen, die zu Verrichtung der Kirchendienste verordnet sind — der Consistorien, Superintendenten, Pastoren, Diakonen &c. (vgl. z. B. die Einleitung zu der württemb. Schulordnung und großen K.-O. von 1559). Im einzelnen ist dann freilich das Zusammenwirken der bürgerlichen und kirchlichen Organe bei der Schulgesetzgebung, Schulleitung, Lehreranstellung, Inspection und Visitation an verschiedenen Orten sehr verschieden bestimmt worden (vgl. die stärkere Betheiligung des Laienelements z. B. in den Bugenhagenschen Schulordnungen für Hamburg und Lübek &c.), aber der allgemeine Grundsatz einer Cooperation weltlicher und geistlicher Behörden bei Leitung des Schulwesens oder die Anschauung, daß das Schulwesen eine zwischen Staat und Kirche, bürgerlicher und kirchlicher Gemeinde gemeinsame Angelegenheit, ein sog. causa mixta sei, wird nirgends verleugnet.

Die Reformation hat also das vom Mittelalter her ererbte Band zwischen Kirche und Schule nicht gelöst noch gelockert, sondern vielmehr — im Gegensatz gegen gewiße auf Laisirung d. h. Entchristlichung der Schule gerichtete Tendenzen, sowie andrerseits gegen die auf Beseitigung von Schule und Wissenschaft abzielenden Gelüste einzelner religiöser Schwärmer — hat sie jenes Band zwischen der evangelischen Kirche und Schule nur um so fester geknüpft. Aber sie hat auch neben der Kirche den Staat, die bürgerliche Gemeinde, die Familie, ja „alle, so Christen sein wollen" (Luther), zur gemeinsamen Mitarbeit an der gemeinsamen Aufgabe der Jugenderziehung und Bildung mit heranzuziehen, und jedem der verschiedenen Factoren seine besonderen Functionen dabei zuzutheilen und zu wahren gesucht.

B. Mit diesen Bestimmungen über Object und Subject der Erziehung hängen aufs engste zusammen die Anschauungen der Reformatoren über das Erziehungsziel und Bildungsideal (vgl. hiezu den Artikel Bildungsideale Bd. I, S. 702).

Familie, Staat, Kirche haben sich in das Erziehungsgeschäft deswegen zu theilen, weil der Zögling erzogen und gebildet werden soll zum Menschen, zum Bürger und zum Christen, oder zu einem brauchbaren Glied der drei von Gott geordneten Stände, der Kirche, des Staates, des Hausstandes und der allgemein menschlichen Gesellschaft. Diese drei Erziehungsziele schließen aber nach reformatorischer Anschauung einander keineswegs aus: sie haben ihre objective oder ideale Einheit in der Idee des Reiches Gottes, ihre subjective oder reale Einheit in dem zu erziehenden menschlichen Individuum. Ebendamit haben wir bereits das höchste Erziehungsziel und Bildungsideal der reformatorischen Pädagogik ausgesprochen: es ist, subjectiv ausgedrückt, Erziehung des Menschen zum Christenmenschen oder des Individuums zur christlich-sittlichen Persönlichkeit; objectiv ausgedrückt Erziehung für den Dienst Gottes oder für das Reich Gottes. Mit beiden Bestimmungen hat die Reformation nicht etwa ein neues Bildungsideal aufgestellt, sondern nur die ursprüngliche Forderung des Christenthums als der Religion der Gottmenschheit wieder hergestellt, daß der Mensch

erzogen werden soll zur wahren Divinität und eben damit auch zur wahren Humanität, zur Gotteskindschaft und zur wahren Menschlichkeit, zum Leben in Gott und in der Gemeinschaft Gottes durch Christum, ebendamit aber auch zum gottgefälligen und menschenwürdigen Leben in dieser Welt und dem gottgeordneten weltlichen Lebensberuf. Mit dieser ihrer echt evangelischen und echt christlichen, weil gottmenschlichen Fassung des Bildungsideals stellt sich die Reformation in Gegensatz gegen die beiden entgegengesetzten, aber gleich einseitigen Bildungsideale des Mittelalters — gegen das abstract kirchliche des mittelalterlichen Katholicismus, aber auch gegen das abstract humanistische des vorreformatorischen Humanismus. Jener will den Menschen allerdings auch zum Dienst Gottes und für das Reich Gottes erziehen, aber der Idee des Gottesreichs substituirt er den Begriff der Kirche, dem Dienst Gottes den Gehorsam gegen die vorgeblichen Stellvertreter Gottes auf Erden, und sieht daher das höchste Erziehungsziel darin, daß jeder Einzelne erzogen werde zur unbedingten Unterwerfung unter die Macht der Kirche, zur willigen oder willenlosen Förderung der Zwecke der Kirche und des römischen Papstthums. So wird hier das subjective Erziehungsziel, daß der Einzelne vor allem erzogen werde um seiner selbst und seines ewigen Heiles willen, wie das objective Ziel, daß der Mensch erzogen werde für die Gemeinschaft Gottes, gleicherweise verkannt, und der Zweck (das Heil der einzelnen Seele) zum Mittel herabgesetzt, das Mittel (die Kirche) zum höchsten Zweck erhoben.

Dieser katholisch-kirchlichen Monopolisirung der Erziehung und Bildung war der Humanismus gegenüber getreten mit seiner Forderung, daß der Mensch zum Menschen erzogen, und daß Maßstab und Mittel zu solcher rein menschlicher Bildung geschöpft werden aus den Quellen der antik-classischen Welt und Literatur. Aber indem hier das Reinmenschliche mit dem Bloßmenschlichen verwechselt, über den Lichtseiten die Schattenseiten des heidnischen Alterthums übersehen und unter dem Schein des Classicismus auch der Paganismus der alten Welt wieder ins Leben gerufen wird: so droht jener unethische und religiös indifferente, jener vielfach geradezu unsittliche und widerchristliche Humanismus auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung zur Herrschaft zu gelangen, der, weil er das Ideal der Menschheit, den Gottmenschen, nicht kennt oder kennen will, über eine Caricatur oder ein bloßes Abstractum der humanitas nicht hinauskommt.

Im Gegensatz gegen beide Einseitigkeiten — das abstract kirchliche d. h. monachisch-hierarchische Bildungsideal des Katholicismus, und das abstract humanistische d. h. paganistische des Humanismus — hat die Reformation das gottmenschliche Erziehungsziel und Bildungsideal des Christenthums wieder hergestellt, das für alle Zukunft das absolut berechtigte und allein berechtigte bleiben wird. Denn für den Menschen, der von Gott nach Gottes Bild zur Gottesgemeinschaft geschaffen, für den Christen, der durch Jesum Christum den Gottmenschen erlöst und durch die Taufe dem Lebensgebiet Christi einverleibt ist, kann es ja doch kein höheres Ziel der Erziehung und Bildung geben, als daß er ein Gottesmensch werde durch Christum, ein Glied und Erbe des alle anderen geistig sittlichen und ewigen Güter in sich schließenden höchsten ethischen Gemeinwesens, des Gottesreichs; ein Diener Gottes in Christo und darum auch in Christo ein Herr aller Dinge (Luther, de libertate christiana. 1520).

Dieses höchste, absolute und darum auch für alle zu Erziehenden und für alle Arten und Stufen der Erziehung identische Erziehungsziel aber, die Erziehung für das Reich Gottes, schließt, wie wir gesehen haben, die anderen, relativen und individuell verschiedenen Erziehungs- und Bildungszwecke, die Vorbildung für die besonderen irdischen Lebensstellungen und weltlichen Berufsarten nicht aus, sondern ein, weil und sofern ja auch diese weltlichen Berufsstellungen auf Gottes Ordnung beruhen und als ein Dienst Gottes zu betrachten und zu führen sind. So hat gerade die Reformation den Bildungsbegriff eben so sehr erweitert, als gegliedert und nach verschiedenen Gebieten näher bestimmt. Es giebt nunmehr eine den realen Lebensverhältnissen ent-

sprechende Mannigfaltigkeit der Bildungsziele und Erziehungszwecke. Nicht bloß „der Pfaffheit halber und von wegen der geistlichen Pfründen" sollen Schulen errichtet und die Kinder zur Schule geschickt werden, wie bisher so manche geglaubt hatten, daß nur für Geistliche und Mönche Unterricht und Bildung nöthig und nützlich sei, während das niedere Volk oder auch die Herren von Adel und Ritterstand ihrer nicht bedürfen. Vielmehr bedarf man gottesfürchtiger und geschickter Leute in allen Ständen; die wachsen aber nicht auf den Bäumen, entspringen auch nicht aus einem Felsen, sondern sie wachsen und entspringen aus der Jugend. Will man Leute haben, so muß man sie selbst aufziehen (Brenz, hall. K.-O. 1526). So giebt es also jetzt nach der Anschauung und Forderung der Reformatoren nicht bloß eine gelehrte Bildung für die verschiedenen geistlichen und weltlichen Berufsarten, die einer solchen bedürfen, sondern auch eine allgemeine Volksbildung, eine Bildung und Erziehung, die auch den hart arbeitenden Unterthanen zu gut kommen soll; es giebt eine Bildung und Bildungsanstalten für den Handwerker- und Gewerbestand in den Städten, besondere Rechen- und Schreibschulen für Kaufleute u. dgl., wie Katechismusschulen für das Landvolk, Lateinschulen, Gymnasien u. s. w. zur Vorbildung für die Facultätsstudien auf den Universitäten; es giebt eine weibliche wie eine männliche Bildung, Mädchen- und Jungfrauenschulen wie lateinische und deutsche Knaben- und Jungenschulen, da die Schrift nicht den Männern allein zugehört, sondern auch den Weibern, so mit den Männern gleich eines Himmels und ewigen Lebens warten (Brenz a. a. O.). Kurz, es giebt jetzt seit der Reformation wie ein für alle gemeinsames christlich-menschliches Erziehungsziel, so auch wieder eine dem erweiterten Gesichtskreis und den complicirteren Anforderungen des modernen Lebens entsprechende Mannigfaltigkeit der Bildungszwecke, Bildungsstufen, Bildungsmittel und Bildungsanstalten, von der weder die antike Welt noch das Mittelalter eine Ahnung gehabt hatte (vgl. Palmer, ev. Pädagogik S. 120).

In erster Linie freilich steht den Reformatoren immer bei allen ihren pädagogischen Wünschen, Rathschlägen und Anordnungen die Vorbildung zum geistlichen Beruf, zur pastoralen Amtsthätigkeit in Predigtamt, Seelsorge und Gemeindeleitung. So fest die Reformatoren halten an der evangelischen Grundlehre vom priesterlichen Charakter aller Christen, die in der Taufe durch den Glauben dem Hohepriester Christus eingeleibt sind, so sehr sie den „geistlichen" und „priesterlichen" Charakter für alle Gläubigen in Anspruch nehmen und eben aus diesem Grund auch eine christliche Unterweisung aller verlangen, so sehr betonen sie (insbes. Luther vgl. Köstlin, Luther Theol. I, 326. II, 124. 538) doch auch das andere, daß um der Ordnung willen niemand befugt sei, den Dienst des Wortes und die Verwaltung der Sacramente in der Gemeinde zu üben, als wer dazu ordnungsmäßig berufen (nisi rite vocatus) und für diesen Beruf in gehöriger Weise vorgebildet sei. Nicht ein priesterliches Amt mit unauslöschlichem Charakter, aber ein ministerium verbi divini, einen heiligen Dienst Gottes und der Gemeinde sehen sie in dem Predigtamt, und verlangen daher als Vorbedingung für dasselbe nicht eine klerikale Standeserziehung, wohl aber eine geistliche Berufsbildung, und legen auf diese um so größeren Werth, jemehr die Schwarmgeister und wiedertäuferischen Secten des Reformationszeitalters in ihrem Pochen auf eine angebliche höhere Erleuchtung den geistlichen Beruf gering achteten und eine wissenschaftliche Vorbildung für denselben für unnöthig oder gar schädlich erklärten. Ihnen gegenüber erinnert die kursächsische Schulordnung vom Jahr 1528 (Vormbaum S. 1 ff.) daran, welch ein gefährlicher Wahn es sei zu glauben, daß ein Prediger keine besondere Vorbildung bedürfe, daß es für ihn genug sei deutsch lesen zu können. Vielmehr müße, wer andere lehren soll, eine große Uebung und sonderliche Schicklichkeit haben; die zu erlangen, müße man lang und von Jugend auf lernen. Denn es ist nicht eine geringe Kunst, die auch nicht möglich ist, daß sie ungelehrte Leute haben, andere klar und richtig lehren und unterrichten. „Um der Kirche

willen d. h. zunächst um des Predigtamtes willen, sagt Luther, müße man christliche Schulen unterhalten; denn Gott erhält die Kirche durch die Schulen. Junge Schüler und Studenten sind der Kirche Quell und Samen." „Schulen sind Brünnlein und Quellen der Stadt Gottes, officinae und Werkstätten des heiligen Geistes, darinnen er die jungen schönen Köpfe artet, formiret und zurichtet zu seinem Dienst" (Anhang zur preuß. K.-O. von 1568 f. Richter K.-O. II, S. 299). Dazu vor allem sind, wie die württembergische Schulordnung v. J. 1559 (Vormbaum S. 68) gleich im Eingange sagt, „von Gott die Schulen verordnet, damit darin zum heiligen Predigtamt rechtschaffene, weise, gelehrte, geschickte und gottesfürchtige Männer erzogen werden," und die fast gleichlautende kursächsische Schulordnung von 1580 führt noch weiter den Gedanken aus, daß die rechten Prediger jetzt nicht mehr vom Himmel also gegeben werden, wie an dem heiligen Pfingstfeste geschehen, da aus den unverständigen Jüngern Christi in einem Augenblick gelehrte Männer promoviret, die aller Sprachen Erkenntnis unter der Sonne, wie auch den rechten eigentlichen Verstand heiliger prophetischer Schrift erlangt, sondern es müßen durch ordentliche und von Gott gegebene Mittel der Schulen etliche viel Jahre erst die Ingenia mit großer Mühe und Arbeit abgerichtet und erzogen werden, welche der Allmächtige vor andern mit Zuneigung und Geschicklichkeit zu dem Studium begabt, daß mit der Zeit aus ihnen weise, gelehrte, verständige Männer gezogen werden, welche alsdann der Kirche Gottes nützlich dienen und zu denen Regimenten gebraucht werden mögen." (Bei Vormbaum S. 230 fg.)

So erscheint durchweg den Reformatoren und reformatorischen Schulordnungen der Predigerberuf als die eigentliche Blüte des allgemeinen Christenberufs und darum auch die Heranbildung der künftigen ministri verbi divini als höchste Aufgabe des Unterrichts und Schulwesens. Wie dem Römer Quintilian im Redner nahezu der ganze Begriff und die Bestimmung des Menschen aufgeht, wie er daher von dem römischen Vater voraussetzt, daß er seinen Sohn sofort zum künftigen Redner bestimme (protinus ut erit parens factus, acrem quam maxime curam spei futuri oratoris impendat): so sahen die Reformatoren und mit ihnen viele tausende von evangelischen Vätern und Müttern in jedem irgend begabten Knaben sofort den zukünftigen Kanzelredner und Pastor und in der Erziehung und Heranbildung desselben für den geistlichen Beruf die höchste und schönste Aufgabe der häuslichen Erziehung wie des Schulunterrichts. Den „Ausbund" unter der Jugend will Luther zu Predigern, Lehrern und andern geistlichen Aemtern bestimmt wissen, und so galt es ja Jahrhunderte lang als ein Axiom in der evangelischen Kirche, daß die fähigsten Köpfe wo möglich zum Studium der Theologie zu bestimmen seien, daß aber auch der theologisch-kirchliche Beruf der gründlichsten und sorgfältigsten Vorbildung bedürfe.

Dabei ist aber doch der Gesichtskreis der Reformatoren kein so beschränkter theologisch-kirchlicher, daß sie bei ihren pädagogischen Rathschlägen und Einrichtungen ausschließlich oder auch nur in einseitiger Weise die „geistliche", d. h. pastorale Berufsbildung im Auge gehabt, andere „weltliche" Berufsarten und Bildungsziele daneben verachtet oder übersehen hätten. Geistlichen Standes sind ja nach evangelischer Lehre (vgl. z. B. Luthers Schrift an den christlichen Adel 1520) alle Christen vermöge der einen Taufe, des einen Evangeliums, des einen Glaubens; in jedem Stand und Beruf soll der Christ jenen seinen geistlichen Charakter bethätigen, in jedem Amt und Werk soll er Gott und der übrigen Christenheit dienen, und so ist es denn auch Elternpflicht, die Kinder Gott dem Herrn zuzurüsten, daß sie Gott andern zu Nutz brauchen könne in jedem menschlichen Amt und Lebensberuf. „Nicht bloß zur Kirche" bedarf man geschickter und gottesfürchtiger, wohlerzogener und gründlichgebildeter Leute, sondern auch „zu dem weltlichen Regiment, das Gott auch will haben". (Kursächs. Schulordnung v. 1528.) Und „ob schon keine Seele noch Himmel noch Hölle wäre und wir sollten allein das zeitliche Regiment ansehen nach der Welt: bedürfte nicht dieses vielmehr guter Schulen und gelehrter Leut denn das geistliche? So wäre allein diese Ursache

genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, an allen Orten aufzurichten, daß die Welt, auch ihren weltlichen Stand recht zu halten, bedarf feiner, geschickter Männer und Frauen." (Luther 1524.) So steht den Reformatoren neben der geistlichen jede Art von weltlicher Berufsbildung als gleichberechtigter Bildungs- und Schulzweck. Und wo möglich noch stärker als Luther und Melanchthon in den angeführten Stellen haben solche Männer, die mitten im praktischen Leben standen und die praktischen Zwecke eines städtischen Gemeinwesens im Auge hatten, wie Brenz, Bugenhagen, Zwingli u. a., gerade diese weltlichen, bürgerlichen Bildungszwecke hervorgehoben.

Sei es doch auch bei den Heiden schon für nöthig angesehen worden — sagt Brenz in der Hallischen K.-O. von 1526 — öffentliche Schulen zur Erhaltung und Erstattung bürgerlicher Versammlung anzurichten; um so mehr sollten christliche Eltern ihre Kinder zur Schule schicken um der Ehre Gottes und um des Nutzens der ganzen Gemeinde willen, dem ein zuchtig wohl aufgezogen Kind mit der Zeit dienstlich sein möcht. Die Jungen seien ja der höchste Schatz einer Burgerschaft, die besten zukünftigen „Mauren, Heg und Steg" einer Stadt &c.

Nicht bloß gute Prediger, gute Schulmeister — sagt Bugenhagen — sollen aus den Kindern mit der Zeit werden, sondern auch gute Rechtsverständige, gute Aerzte, gute, gottesfürchtige, tüchtige, ehrliche, redliche, gehorsame, freundliche, gelehrte, friedsame, nicht wilde, sondern fröhliche Bürger, die auch fortan ihre Kinder zum Besten mögen halten und so fortan Kindeskind." (Braunschw. Schulordnung v. 1528.) Wie Zwingli in seiner Erziehungsschrift v. J. 1523 insbesondere auch „den gemeinen Nutzen", „das Vaterland", — also die weltlich nationalen Bildungsziele hervorhebt, werden wir unten noch sehen. Aber auch die württemb. K.-O. von 1559, die kursächsische von 1580 u. a. heben neben dem kirchlichen, doch eben so bestimmt auch diesen weltlich-politischen Zweck der Schulen hervor: sie sind ihnen die gottverordneten Mittel, nicht bloß zum h. Predigtamt, sondern auch zur weltlichen Obrigkeit, zeitlichen Aemtern, Regiment und Haushaltung rechtschaffene, weise, gelehrte und gottesfürchtige Männer zu erziehen. Denn so wenig einer durch unmittelbare Erleuchtung des h. Geistes ohne Unterricht zum Predigtamt tüchtig wird, ebensowenig befähigt das dem Menschen eingepflanzte Licht der Natur für sich allein zum richtigen Urtheil über weltliche Dinge, vielmehr „bezeugt die tägliche Erfahrung, wie aus Mangel der Studien in den Regimenten mehrmals beschwerliche Sachen vorfallen, dadurch die Unschuldigen wider die Billigkeit untergedruckt werden mögen &c. &c."

So ist das Bildungsideal der evangelischen Reformation keineswegs ein beschränkt kirchliches. Vielmehr je höher und weiter die evangelischen Kirchen- und Schulreformatoren — unter ausdrücklicher Berufung auf den Spruch Christi Matth. 6: trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes &c. (s. kursächs. Schulordnung v. 1528) — das Ziel aller christlichen Erziehung und Unterweisung über alle bloß endlichen und particulären Interessen und Zwecke hinauf- und hinausrückten, desto mehr gewinnen sie nun auch die nöthige Freiheit des Geistes, die Weite des Gesichtskreises und die Weitherzigkeit der christlichen Liebe, welche sie in allen sittlich berechtigten Lebensberufen und Lebensaufgaben auch pädagogisch berechtigte Erziehungsziele und Bildungszwecke erkennen läßt.

Beiderlei Erziehungsziele aber, jenes absolute der Tüchtigmachung jedes Christenmenschen für seinen himmlischen Beruf, wie dieses relative der Vorbildung für die verschiedenen irdischen Berufsarten in Kirche, Staat und Gesellschaft sind wieder darin eins, daß sie als Bedingung ihrer Verwirklichung ein Dreifaches erfordern: nämlich 1) religiöse, 2) sittliche und 3) intellectuelle Bildung und Erziehung, oder daß die Jugend mit der Furcht Gottes, mit rechter Lehr und guter Zucht wohl unterrichtet und erzogen werde, denn gottesfürchtige — weise, gelehrte und geschickte — rechtschaffene Männer sind es, die zu dem heiligen Predigtamt, weltlicher Oberkeit,

zeitlichen Aemtern, Regimenten und Haushaltung gehören (vgl. z. B. die württemb. Schulordnung v. 1559 bei Vormbaum S. 68. 159).

In diesem durch alle Erziehungsschriften und Schulordnungen der Reformatoren hindurchklingenden Accord, dieser pädagogischen Trias der pietas, doctrina oder sapientia und der boni mores wiederholt sich nur auf pädagogischem Gebiete, was wir als die allgemeine ethische Grundanschauung der Reformation kennen gelernt haben, jene protestantische Synthese des religiösen, intellectuellen und ethischen Factors, und diese Synthese selbst wieder hat ihren tieferen Grund in der religiösen Grundanschauung und dogmatischen Grundlehre des evangelischen Protestantismus von der Heilsnothwendigkeit des Glaubens, aber auch von der nothwendigen Ausprägung des Glaubens in Erkenntnis und Leben. Weil das Reich Gottes von seinen Gliedern Glauben, heiliges Leben, aber auch Wachsthum in der Erkenntnis fordert, darum gehört auch zur Erziehung für das Reich Gottes und ebenso zur Erziehung für jeden besondern menschlichen Lebensberuf das dreifache — religiöse, sittliche, geistige Bildung und Erziehung.

Das Erste und Wichtigste für alle Erziehung in Schule und Haus, für die allgemein menschliche oder christliche wie für die specielle, sei's kirchliche, sei's weltliche Berufsbildung, der Anfang aller und somit auch der pädagogischen Weisheit ist nach der einstimmigen Anschauung aller Reformatoren und evangelischen Schulmänner die religiöse Erziehung und Unterweisung, die Erziehung zur Furcht Gottes und zur Liebe Christi, die Unterweisung im Wort Gottes, im christlichen Glauben und christlicher Glaubenserkenntnis. Religion ist ihnen die Seele der christlichen Familie, aber auch die Seele der Schule und alles Unterrichts. Die Religion aber, oder besser das Christenthum ist den Reformatoren weder bloße Lehre, Gedächtnis- oder Verstandessache, daß sie äußerlich in gedächtnis- oder verstandesmäßiger Weise könnte gelehrt oder angelernt werden, noch aber auch bloße Sache des subjectiven Gefühls oder der Phantasie, sondern sie ist vertrauensvolle und gehorsame Hingabe des Herzens und Lebens an den in Jesu Christo geoffenbarten heiligen Liebeswillen Gottes, und ebendarum gehört zur religiösen Erziehung allerdings eine gewiße Erkenntnis und Erkenntnismittheilung, nemlich Bekanntschaft mit den im Worte Gottes geoffenbarten christlichen Heilsthatsachen und Heilswahrheiten, aber es gehört dazu auch als ebenso nöthiges Stück die Weckung des religiösen Glaubens und Lebens in dem Kinde, die Zucht und Vermahnung zum Herrn, die Uebung in der Gottseligkeit, in Andacht und Gottesfurcht. Kurz also: die Reformatoren kennen keine Erziehung und Bildung ohne Christenthum; sie kennen aber auch keinen sog. „christlichen Religionsunterricht" ohne Erziehung zur Gottseligkeit und ebensowenig freilich eine Erziehung zur Gottseligkeit ohne christliche Unterweisung.

Es wäre ebenso unnöthig als unmöglich, auch nur in annähernder Vollständigkeit die Aussprüche der Reformatoren über die Nothwendigkeit und die Aufgabe der religiösen Erziehung und Unterweisung zusammenzustellen. Wenige Hindeutungen werden genügen.

„Siehe zu" — sagt Luther — „daß Du Deine Kinder vor allem lassest unterrichten in geistlichen Dingen, daß Du sie erst Gott ergebest, dann weltlichen Geschäften. Erst soll man die Kinder lehren den Herrn Christum erkennen und stets im Gedächtnis haben, wie er für uns gelitten, was er gethan und was er verheißen hat. Man lehre sie vor allem den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens, Furcht und Liebe Gottes, man erziehe sie in der Zucht und Vermahnung zum Herrn; man lehre sie, was sie nicht wissen von Gott, und strafe sie, wenn sie das nicht halten wollen; lehre sie erkennen Gottes Wohlthaten und Verheißungen, daraus sie Gott lieben lernen, und Gottes Strafen und Drohungen, daraus sie Gott lernen fürchten; man halte sie an zum Gebet, denn — wie Luther das an sich selbst erfahren hat — „fleißig gebetet, ist halb studirt", und „Beten ist der Christen recht eigentliches und vornehmstes Werk". Luthers eigene wichtigste Erziehungsschriften sind

seine katechetischen, also gerade der religiösen Unterweisung der Kinder wie der Erwachsenen dienenden: die kurze Form der 10 Gebote, des Vaterunsers, des Glaubens, seine beiden Katechismen, sammt der angehängten Haustafel und den Gebeten. Ueberhaupt „läuft ja im Reformationszeitalter der Begriff des Katechetischen und Pädagogischen noch vielfach ineinander" (Palmer, evang. Pädagogik S. 20, vgl. hiezu die Artikel Katechese, Katechetik, Katechismus in dieser Encykl. Bd. III. und die dort verzeichnete Literatur über die reformatorischen Katechismen). Ueber die Gewöhnung der Jugend zur Heiligung des Namens Gottes und zum Gebet siehe auch Luthers Erklärung des zweiten Gebots im Catech. major bei Hase libri symbolici S. 420.

„Die Kinder Gott dem Herrn zuzurichten," bezeichnet Melanchthon als höchste pädagogische Aufgabe: Schule wie Kinderstube sind ihm Tempel Gottes, die Verherrlichung Gottes höchster Schulzweck.

Zwingli in seinem Lehrbüchlein von 1523 und 24 bezeichnet es als „die erste Lehre, wie man das jung Gemüth eines adeligen Menschen unterweisen soll in den Dingen, die Gott belangen." „Wiewohl es nicht in des Menschen Macht steht, des Menschen Herz zu dem Glauben an den einen Gott zu ziehen, sondern allein der himmlische Vater dies vermag, der uns alle zu sich zieht: so kommt doch der Glaube nach Pauli Wort vom Hören, nämlich vom Hören des Wortes Gottes. Darum muß man der Jugend den Glauben mit den lautersten und dem Munde Gottes gewohntesten Worten einflößen und zugleich beten, daß der, welcher allein gläubig macht, den erleuchte, den wir durch das Wort unterweisen und belehren." Besonders weist dann Zwingli auch darauf hin, wie die Betrachtung der sichtbaren Dinge, des schönen Weltgebäudes und der wunderbaren Naturordnung dazu dienen könne, die Jugend zur Erkenntnis Gottes und zum Vertrauen auf die göttliche Vorsehung zu führen. An diesem allgemeinen Gottesglauben ist es aber nicht genug: vielmehr soll der Jüngling dann weiter „das Geheimnis des Evangeliums" verstehen lernen, die menschliche Sündhaftigkeit, die Erlösung durch Christum, die rechte geistige Gottesverehrung.

Um endlich auch eines der Häupter der französischen Reformation anzuführen, so bringt auch Wilhelm Farel (de l'instruction des enfants bei Kirchhofer, Leben Farels a. a. O.) vor allem auf religiöse Erziehung der Kinder: la première et principale chose de l'instruction des enfans c'est de leur apprendre de craindre et aimer Dieu, de mettre toute sa fiance en lui, de lui obéir et servir, en l'invoquant et lui rendant grace. Parquoi la pure doctrine de la foi leur doit être proposée, et pour servir à Dieu, qui ne doit être à notre fantaisie — il faut, qu'on leur apprenne les saints commandements de Dieu etc. etc.: als Mittel dazu dienen die evangelischen Katechismen, insbesondere derjenige Calvins, vor allem aber die heilige Schrift und die biblische Geschichte: car pour bien instruire et enseigner, la sainte Ecriture est fort utile" (s. Farel, le sommaire herausg. von Baum 1867. S. 108).

Und mit den Reformatoren stimmen hierin die evangelischen Schulmänner des XVI. Jahrhunderts ganz überein. Trotzendorf handelt im ersten Capitel seiner Schulgesetze von der Frömmigkeit, denn „die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang"; Kenntnis der christlichen Lehre, Gebet, Kirchenbesuch, Beichten, Genuß des h. Abendmahls, Enthaltung von Aberglauben, magischen Künsten, von jeder Entheiligung des göttlichen Namens wird verlangt, und der Religionsunterricht ist ihm die Seele der Schule (catechesis est quiddam substantiale scholarum).

Michael Neander fordert, daß „pietas für allen Dingen in Schulen fleißig getrieben werde, welcher denn die Schulen, alle artes, Bücher, Stände und Regiment, so auf Erden sein, famuliren, ancilliren und dienen, oder des Teufels alle zugleich sein müßen."

Und von Joh. Sturm ist bekannt, wie er in seiner Definition des finis studiorum die pietas voranstellt, und ihr alle andern Bildungszwecke unterordnet: pietas igitur atque religio in scholis proposita sit et ad eam juvenilis animus cultura

litterarum erudiatur (de literarum ludis recte aperiendis 1538); die pars praestantissima sapientiae ist ihm, wie er in den scholae Lauinganae 1565 ausführt, die religio: hujus cupidi esse atque studiosi cum omnes mortales debent, qui post hanc vitam cito volent frui sempiterna, tum inprimis viri literati, qui suo exemplo societatem volunt hominum adjuvare (s. Vormbaum S. 655. 726).

Mit der religiösen Erziehung geht nach der Anschauung der Reformatoren die sittliche Erziehung Hand in Hand, wie ja nach der protestantischen Dogmatik das christlich-sittliche Leben die unmittelbare und nothwendige Bethätigung des rechtfertigenden Glaubens ist. Wie der Glauben nach der reformatorischen Lehre, wenn auch allein rechtfertigend, doch nicht allein bleiben, sondern sich bethätigen soll in dem neuen sittlichen Wandel, oder in der nova obedientia als der freiwilligen Selbstunterordnung des menschlichen Willens unter das Gesetz Gottes, das ebendarum für den wiedergebornen Christen nicht ein Gesetz des Zwangs, sondern der Freiheit ist: ebenso gehört zur christlichen Erziehung nicht bloß die Unterweisung im Glauben, sondern auch die Zucht des Willens, die Erziehung zum Gehorsam und durch Gehorsam zur sittlichen Freiheit und Mündigkeit, die dann von selbst in einem rechtschaffenen Leben und Wandel sich bethätigen wird. „Die Lehrer sollen ihre Schüler zur Gottesfurcht und christlichem Wandel anhalten, damit sie nicht allein vom Wort Gottes wohl reden können, sondern dasselbe auch mit ihrem Leben und Wandel beweisen." Dieses sittliche Moment in der Erziehung und insbesondere die sittlicherziehende und sittlich-befreiende Kraft, welche in der Wahrheit und dem gewissenhaften Suchen nach der Wahrheit liegt, — wie der amor veritatis vor allem Scheinwesen und Scheinweisheit bewahrt, wie die Gelehrsamkeit gründlich, demüthig und bescheiden macht, wie die Humanitätsstudien in der Erziehung zur wahren Humanität der Gesinnung und des Lebens, in der ethischen Reinigung des Herzens und Lebens (dem formare pectus, emendare vitam) ihren Hauptzweck und Hauptwerth haben: das hat unter den Reformatoren wohl keiner öfter und schöner ausgesprochen, keiner aber auch mehr durch sein eigenes Vorbild bethätigt als Melanchthon, bei dem ja die christliche Frömmigkeit sowohl wie die Beschäftigung mit der classischen Literatur die gemeinsame Richtung „auf die sittliche Aufgabe nehmen, darauf, sich selbst und andere zu einem menschenwürdigen Leben innerlich und äußerlich heranzubilden, allerdings aber ausdrücklich auf dem Grunde gläubiger christlicher Frömmigkeit, den er allezeit zweifellos als unerschütterlich voraussetzte" (s. den Artikel Melanchthon Bd. IV, S. 662 und besonders die dort S. 678 fg. angeführte Rede von Rothe, die unterdessen in zweiter Auflage erschienen ist, Heidelberg, 1863).

Ebenso großen Nachdruck auf das ethische Moment der Erziehung legen aber insbesondere auch die Theologen und Pädagogen der reformirten Kirche. Daß und wie sie das thun, ist gewiß nicht zufällig, sondern hängt aufs engste zusammen mit der unterscheidenden religiösen Grundeigenthümlichkeit des reformirten und des lutherischen Protestantismus. Wie diese nun auch näher zu bestimmen sein mag (vgl. bes. Hundeshagen, Beiträge S. 301 ff., Palmer, evangel. Pädagogik S. 163 fg.): jedenfalls entspricht es ganz dem Charakter beider Kirchen, daß bei aller Uebereinstimmung in den Grundanschauungen, doch in der lutherischen Erziehung mehr das religiöse, in der reformirten mehr das ethische Moment, dort mehr die Lehre, hier mehr die Praxis, dort mehr die bildende und freimachende Kraft der Wahrheit, hier mehr die Zucht des Willens, „die ernstliche Zusammenfassung der Gemüther in der Zucht und im Gehorsam gegen Gottes Gebot", dort mehr die Sorge für die einzelne Seele und das Seelenheil, hier mehr das sociale Element, die Erziehung zur Actuosität, zur thätigen Theilnahme an dem kirchlichen und politischen Gemeinleben hervortritt.

Wenn Calvins Hauptbestreben dahin gieng, „in Staat und Kirche eine von Natur zu Unordnungen geneigte und der Zucht bedürftige Menge durch festgeordnete Gewalten nach Gottes Willen zu regieren und zu erziehen" (Köstlin): so ist es ganz

in seinem Sinne, daß reformirte Schulordnungen wie z. B. die Leges Scholae Nicrinae (Hautz, Geschichte der Neckarschule S. 55; Vormbaum I., S. 355) gleich in der Bestimmung des Schulzwecks der Zucht und des christlichen Wandels so ausdrücklich gedenken: „weilen die Schulen angesehen, die Jugend in allerhand guten Künsten, Zucht und Weisheit zu unterrichten, damit solche mit der Zeit dem geist- und weltlichen Stand wohl vorstehen, der Kirche und dem gemeinen Vaterland heilsamen und frommen Nutzen verschaffen möge &c." Noch mehr aber ist es charakteristisch für Zwingli, wenn er seine Erziehungsschrift, quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, eintheilt in die drei Abschnitte: 1) wie man einen jungen Menschen unterweisen soll in den Dingen, die Gott —, 2) in den Dingen, die ihn selbst —, 3) in den Sachen, die andere Leute angehen; wenn er daran erinnert, daß das Christenthum vorzugsweise in der That bestehe (christiani hominis est, non de dogmatis magnifice loqui, sed cum Deo ardua semper et magna facere), in der thätigen Nachfolge Christi als des vollkommensten Vorbildes des christlichen Lebens; namentlich aber wenn er mit so besonderem Nachdruck die sociale Aufgabe des Menschen und Christen hervorhebt: non ut nobis vivamus nati sumus, sed ut omnibus omnia fiamus: daher der Jüngling auch in den Tugenden sich üben soll, die der menschlichen Gesellschaft, der Christenheit, dem Vaterland Nutzen und Frucht bringen.

Freilich kommt auch in den lutherischen Schulordnungen das sittliche Moment der Erziehung und das Capitel „von der Disciplin und Zucht" keineswegs zu kurz. Ja es kann dasselbe und zugleich das Verhältnis der sittlichen zur religiösen Erziehung wohl nicht besser hervorgehoben werden, als dies z. B. in der württembergischen Schulordnung von 1559 geschieht (Vormbaum S. 92 flg.): „Der Gottseligkeit folgt auch die äußerlich Disciplin und Zucht der Knaben, welche von dem h. Geist auch fleißig zu pflanzen geboten ist. Derhalben wollen wir, daß dieselbe ernstlich getrieben werde, damit die Jugend nicht wie das Vieh ohne alle Zucht erzogen werde; — denn wo Gottesfurcht bei einem Kind ist, alsbald findet sich auch bei ihm die Zucht. Darum sollen nicht allein die Schulmeister, sondern auch die Eltern oder verordnete Vormünder fleißiges und ernstliches Aufsehen haben, daß die Kinder, dieweil sie noch zart und zu biegen sind, zu aller Ehrbarkeit und guten Sitten gezogen werden, und zur Schule, Kirchen, auf der Gassen, in ihren Häusern und an allen Orten guten Wandel führen (ganz gleichlautend die kursächsische Kirchenordnung v. J. 1580 bei Vormbaum I. S. 249).

Zur Einschärfung der allgemeinen Regeln christlich-sittlicher Zucht wie der äußern Ordnung, welche die Schule von ihren Schülern verlangt, dienten die leges scholasticae oder Schulgesetze, welche schriftlich aufgezeichnet und den Schülern in die Hand gegeben oder auch im Schulzimmer auf einer sogen. Schultafel aufgehängt und von Zeit zu Zeit verlesen werden sollten. Wir besitzen davon noch manche aus dem Reformationszeitalter theils in deutscher theils in lateinischer Sprache, in Prosa und in Versen: so die von dem Nürnberger Rector Sebald Heyden um 1530 in Jamben verfaßten leges scholasticae (s. Schultheiß, Nürnberger Schulgeschichte I, S. 53; s. auch Vormbaum S. 466); die 1546 von Johann Rivius für die Schule zu Meißen verfaßten, aber auch zu Roßleben und anderwärts eingeführten leges Afranae (s. bei Baumgarten Crusius, de G. Fabricii vita et scriptis 1839. S. 114, bei Vormbaum S. 411); die leges scholae Goldbergensis, wahrscheinlich von V. Trotzendorf, nach andern von Taburnus verfaßt, gedruckt zuerst 1563 zu Breslau (s. Vormbaum S. 55; Raumer S. 216); die Breslauer leges scholasticae von 1565 bei Vormbaum S. 209; die leges scholae Walkenredensis verfaßt von Johannes Mylius ums Jahr 1570 s. Vormbaum S. 553; die leges scholasticae für das herzogl. Braunschw. Pädagogium zu Gandersheim v. J. 1571 bei Vormbaum S. 567; die leges scholae Nicrinae s. Vormbaum S. 355; leges pro alumnis scholae Gustroviensis latae für die Güstrower Domschule v. J. 1572 bei Vormbaum S. 576; vgl. auch die Würt-

temb. gr. K. u. Sch. O. v. 1559 bei Vormbaum S. 93, wo ausdrücklich angeordnet wird, daß der Schulmeister „ungefähr auf nachfolgende Statuta" halten, auch dieselben in der Schule auf einer Tafel geschrieben aufhenken, auch sie alle Fronfasten den Knaben einmal vorlesen und erklären solle." Alle diese Schulgesetze enthalten neben den speciellen Vorschriften über die Ordnung in der Schule auch allgemeinere sittliche Weisungen und Ermahnungen und dienen somit dem Zweck der sittlichen Erziehung (vergl. Palmer, ev. Pädagog. S. 500).

Aber auch der ethisch-sociale, speciell der nationale und patriotische Gesichtspunct bei der Erziehung wird, wie wir eben bei Zwingli gesehen, so auch von den deutschen Reformatoren gebührend hervorgehoben. Luther insbesondere, der deutsche Volksmann und Patriot, will mit all seinen pädagogischen Rathschlägen „des ganzen deutschen Landes Glück und Heil", sittliche und geistige Hebung des deutschen Volkes, „damit die Deutschen nicht mehr Bestien seien, die Nichts können als kriegen und saufen." Durch ihn besonders „wendete sich die deutschwerdende und deutschredende Kirche der Reformation in herzlicher Liebe zum Volk und tiefem Verständnis seines Geistes und Lebens, seiner Bedürfnisse und Bestrebungen dem Volke zu und war von einer Wirkung auf das Volk aller Stände, wie niemals zuvor eine Institution es gewesen war. Es lebte in den evangelisch-kirchlichen Gemeinschaften (d. h. vor allem in den Reformatoren selbst) die Erkenntnis, daß es gelte auf die Massen (richtiger: auf die Gesammtheit des Volkes) cultivirend einzuwirken", die Nation zur christlichen Humanität zu erziehen (vgl. Thilo in dem Artikel Nation, Nationalbildung, Nationalerziehung Bd. V, S. 85). Während der vorreformatorische wie der nachreformatorische Katholicismus im Dienste Roms eine uniform-kirchliche, antinationale, ultramontane Erziehung anstrebt, während auch der Humanismus in Versuchung war, den Unterricht zu latinisiren, die Erziehung zu entnationalisiren (eine Tendenz, von der freilich auch manche protestantische Humanisten, wie Sturm, nicht frei sind): so hat dagegen die Reformation, und zwar allermeist die deutsche Reformation, wie sie aus dem deutschen Geist, der deutschen Innerlichkeit, Gemüthswärme, Geistestiefe, dem deutschen Wahrheitsmuth und Gewissensernst, aus dem deutschen Zorn über die drohende römisch-hispanische Verwelschung hervorgegangen ist, zum erstenmal auch wieder auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung die Berechtigung der Nationalität anerkannt. Indem sie in der Verschiedenheit der Nationalitäten eine berechtigte, von Gott geordnete Gliederung der Menschheit erkennt: so sucht sie nun auch das für die ganze Menschheit bestimmte Gemeingut christlicher Bildung jedem Volk in seiner besonderen Sprache und nach seiner besonderen Art nahezubringen durch Bibelübersetzungen, Schaffung einer nationalen und volksthümlichen Literatur und durch volksthümliche Gestaltung des Schulwesens. Erst seit der Reformation eigentlich giebt es eine nationale Erziehung, ein eigenthümlich deutsches, englisches, holländisches, französisches ꝛc. Schulwesen, indem das von ihr aufgestellte Bildungsideal der christlichen Humanität, eben weil es das allgemeinste, so auch wieder am meisten befähigt ist, in die Besonderung der nationalen Sitte und Geistesart einzugehen.

Wenn aber nach reformatorischer Anschauung alle christliche Frömmigkeit und alle menschliche Sittlichkeit ruht auf dem Grund göttlicher Wahrheitsoffenbarung und menschlicher Wahrheitserkenntnis: so kann es auch keine Erziehung zur Frömmigkeit und Sittlichkeit geben ohne Unterricht, ohne Lehren und Lernen, ohne Mittheilung und Aneignung von Erkenntnissen und ohne Uebung und Ausbildung des Erkenntnisvermögens. Und nicht bloß der, aus der allein authentischen Quelle der heiligen Schrift zu schöpfenden religiösen Erkenntnisse — also des christlichen Religionsunterrichtes mittelst Bibel und Katechismus — bedarf der Christ, und die christliche Gemeinschaft, sondern auch aller derjenigen realen und insbesondere formalen Kenntnisse und Uebungen, welche theils zum Schriftverständnis, theils zur christlichen humanen Lebensgestaltung als unentbehrliche Mittel, Werkzeuge und Handhaben dienen. Hieraus ergiebt

sich das theoretische Bildungsideal der Reformation, ihre Anschauungen von dem Werth der verschiedenen Unterrichtsgegenstände und von den richtigen Unterrichtsmethoden. Dabei erklärt es sich aus der Natur der Sache und aus den historischen Verhältnissen, daß die Schulordnungen des Reformationszeitalters auf viele erst später auftauchende pädagogische Fragen noch keine Rücksicht nehmen, aber auch andererseits daß dieselben theilweise sehr detaillirte Bestimmungen über Dinge enthalten, die späterhin, bei dem Fortschritt der pädagogischen Theorie nnd Praxis, als selbstverständlich erscheinen oder dem eigenen freien Ermessen des Lehrers überlassen bleiben konnten. Dieselbe pädagogische Weisheit, welche jetzt viele Detailfragen dem Urtheil des Lehrers oder dem örtlichen Herkommen überläßt, mußte damals, in der Zeit der neuen Grundlegung, solche Dinge zum Gegenstand der Schulgesetzgebung oder des Reglements machen (vgl. Palmer, ev. Pädagogik S. 441).

So verschieden nun aber auch theils für die verschiedenen Arten und Stufen des Unterrichts und der Schulanstalten, theils bei den verschiedenen Schulmännern und Methodikern des Reformationszeitalters die didaktischen Ziele und Methoden sich gestalten mögen: als gemeinsame methodologische Grundforderungen der reformatorischen Didaktik können wir doch ein Vierfaches bezeichnen.

1) Das erste ist die Forderung eines erziehenden Unterrichts, wobei nicht die Aneignung gewißer Kenntnisse oder Fertigkeiten die Hauptsache ist, sondern die formale Geistesbildung, die Bildung des Lernenden am Geist und am Herzen, die Zucht zur Wahrheit und in der Wahrheit, wobei nicht bloß einzelne Wahrheiten dem Lernenden — sei's gedächtnißmäßig oder verstandesmäßig — beigebracht, sondern er selbst (wie Melanchthon sagt) tüchtig gemacht wird, die Wahrheit zu finden und sie aufs klarste und einfältigste darzulegen. Zu Erreichung dieses Zieles dient aber

2) die Forderung einer steten Verbindung des Lernens mit der Uebung, des receptiven Aufnehmens mit der Imitation nnd Reproduction, des bloßen Empfangens mit der Anregung zur Selbstthätigkeit; denn nicht bloß „das Wesen des melanchthonischen Princips", sondern überhaupt das Wesen der reformatorischen Didaktik ist „Uebung der Geister", da nichts, weder Sprachen noch Sachen, gelernt werden könne durch Regeln allein, noch durch Uebung allein, sondern nur durch zweckmäßige Verbindung beider. Dazu kommt

3) als dritter didaktischer Grundsatz die Forderung möglichster Einfachheit der Lehrgegenstände und Lehrmethoden, auch der Lehrbücher und Lehrmittel, der weisen Beschränkung in Bezug auf das Maß des Lehrens und Lernens, jener simplex simplicitas, die Neander empfiehlt; daher die oft wiederholte Warnung vor dem Zuviel der Lehrstoffe, der Regeln und Vorschriften, der Bücher, auch der Unterrichts- und Lernzeit; also, um den modernen Ausdruck für jene keineswegs moderne methodologische Forderung zu brauchen, die Forderung einer möglichsten Concentration des Unterrichts durch Beschränkung auf das Nothwendige und durch Beziehung alles Einzelnen auf ein höchstes maßgebendes Centrum, auf das Ziel der sapiens et eloquens pietas. Endlich finden wir durchgängig

4) die Forderung einer zweckmäßigen, auf den einfachsten sachlichen Principien ruhenden Abstufung des Unterrichts und einer dem entsprechenden Classentheilung der Schüler, und dabei ist bemerkenswerth, daß die von den neueren Methodikern (s. den Artikel Classentheilung Bd. I, S. 795) aufgestellte Dreitheilung im wesentlichen ganz übereinkommt mit der schon im Reformationszeitalter fast einstimmig, besonders von den Melanchthon'schen Schulordnungen empfohlenen Eintheilung der Schüler in „3 Häuflein", wenngleich dieses trichotomische Grundschema dann sehr verschiedene Modificationen und Variationen zuließ, wie wir dieß z. B. in den Bugenhagenschen Ordnungen und besonders in den kunstvoll gegliederten, auf 9—10 Classen berechneten Sturm'schen Schulplanen sehen.

Theils nach dem methodologischen Werth für den Zweck des erziehenden Unterrichts,

theils nach dem instrumentalen Werth als Hülfswissenschaften für die religiöse, insbes. Schrifterkenntnis, bestimmt sich nun den Reformatoren der Bildungswerth der verschiedenen Unterrichtsgegenstände. Oben an stehen unter diesen, neben dem Religionsunterricht, aus jenem doppelten Grunde die Sprachen, vorzugsweise die drei alten heiligen Sprachen, die lateinische, griechische und hebräische, als die Formen und Gefässe, darin der Schatz des Evangeliums niedergelegt ist, als die Scheiden, darin das Messer des Geistes steckt, als die eigenen Sprachen der h. Schrift, die man kennen muß, um an der Quelle schöpfen zu können, als die Geistesrüstung, womit derjenige versehen sein muß, der zu der himmlischen Weisheit hinzutreten will (s. die bekannten Aeußerungen Luthers und Melanchthons über den Werth der Sprachen und der classischen Studien Bd. IV, S. 469 ff., 661 ff., womit ähnliche Aeußerungen bei Zwingli in der Schrift von 1523 und bei vielen andern Kirchen- und Schulmännern des Reformationszeitalters zu vergleichen sind).

Nicht ein philologisch-linguistisches, auch nicht ein historisch-antiquarisches Interesse war es, das dem Studium der alten Sprachen und Literaturen in den Augen der Reformatoren diesen hohen Werth verlieh; sondern zunächst das praktische Bedürfnis der Gegenwart, nämlich theils der formalbildende Werth der Sprach- und Humanitätsstudien, theils das kirchlich-theologische Interesse an den alten Sprachen als Grundsprachen der heiligen Schrift. In Uebereinstimmung mit dem Humanismus sehen auch sie in den Sprachen die wesentlichen Vehikel und Elemente aller Bildung, in dem Sprachstudium, und besonders in dem Erlernen und der Einübung des Lateins, des Lateinlesens, Schreibens und Sprechens, die beste formale Geistesgymnastik, in der Kenntnis und dem fertigen Gebrauch der lateinischen Sprache die unentbehrliche Voraussetzung jeder weiteren wissenschaftlichen Ausbildung und gelehrten Thätigkeit, in den classischen Schriftstellern die Fundgruben und Vorbilder wahrer Humanität, Eleganz, Sapienz und Eloquenz. Zu diesem humanistischen kam aber jetzt das theologisch-kirchliche Interesse, daß zu dem Geschäft der Schriftauslegung, zur Begründung einer evangelischen Theologie und zur Vertheidigung der evangelischen Kirche und des evangelischen Lehrbegriffs die Kenntnis der beiden Grundsprachen der Schrift, der hebräischen und griechischen, wenigstens für den Theologen, die Kenntnis und Handhabung der allgemeinen Kirchen- und Gelehrtensprache, des Lateins, für jeden gebildeten Menschen und Christen unerläßlich schien. So hat die Reformation ihr humanistisches Bildungsideal nicht in selbständiger und schöpferischer Weise neuaufgestellt, sondern dasselbe von dem vorreformatorischen Humanismus herübergenommen, aber sie hat dem durch die Humanisten neubelebten Sprachstudium nun erst sein höheres Ziel und neuen Schwung gegeben in der Nutzbarmachung der Sprachen für das Evangelium. „Niemand — sagt Luther — hat gewußt, warum Gott die Sprachen hat hervorkommen lassen, bis daß man nun allererst siehet, daß es um des Evangeliums willen geschehen; darum, so lieb als uns das Evangelium ist, lasset uns über den Sprachen halten.“ Und so sehr auch zunächst noch für die nachreformatorische Pädagogik das Latein die Sprache κατ' ἐξοχήν, die lateinische Grammatik die Mustergrammatik, das Lateinschreiben und Reden Ziel des Gymnasialunterrichtes blieb: so hat doch die Reformation auch wieder, wenigstens mittelbar dazu beigetragen, die mittelalterliche Alleinherrschaft der lateinischen Sprache zu durchbrechen, einerseits dadurch, daß durch Melanchthon und andere, namentlich auch durch Michael Neander, Hieronymus Wolf, „denn doch auch der eigenthümliche Vorzug der griechischen Sprache und Literatur erkannt und zur Anerkennung gebracht, ja die Kenntnis des Griechischen und besonders die Kunst griechisch zu schreiben, gleichsam als die höhere Stufe humanistischer Bildung angesehen wurde, andrerseits dadurch, daß das neuerwachte Interesse für Sprache und Sprachwissenschaft bald auch, wenigstens in vereinzelten Bestrebungen, den neueren Sprachen, besonders dem Deutschen, zu Gute kam. Wenn gleich die Schulen der Reformatoren die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand nicht kannten und in

vielen lateinischen Schulen, wie z. B. in Goldberg unter Trotzendorf, Deutsch zu reden den Schülern sogar im gewöhnlichen Verkehr verboten war (s. den Artikel Deutsche Sprache Bd. I, S. 908 ff.), so hat doch der Fleiß, welcher den alten Sprachen zugewendet wurde, auch auf das Deutsche zurückgewirkt; und, was noch wichtiger, die Muttersprache, und besonders in Deutschland die hochdeutsche Schriftsprache hat dadurch, daß sie Vehikel der religiösen Belehrung und Erbauung wurde, (in den Bibelübersetzungen, Katechismen, geistlichen Liedern, der Predigt und Erbauungsliteratur) eine ganz neue Weihe und Bedeutung gewonnen und ebendadurch erhielt dann auch die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Muttersprache und den neueren Sprachen überhaupt neue Anregung. Daher ist es nicht zufällig, daß die Reformation zu den ersten Versuchen einer Bearbeitung der deutschen Grammatik den Anstoß gegeben hat: als Anleitung zum Lesen der deutschen Bibel hat Ickelsamer 1531 seine deutsche Grammatica herausgegeben, und ebenso hat Johann Clajus mit seiner Grammatik vom Jahr 1578 materiell an die Lutherbibel, formell an Donat sich angeschlossen (s. Rudolf v. Raumer, Der Unterricht im Deutschen in Karl v. Raumers Gesch. der Pädag. III.; vgl. auch Stoy, Encyklopädie S. 156; Palmer, evang. Pädagogik S. 569 ff.).

Die formelle Denk- und Sprachbildung oder, um mit Sturm zu reden, die Erziehung zur sapientia und eloquentia, die mit dem Unterricht in der Grammatik und der Lectüre der Classiker beginnt, setzt sich auf der höheren Stufe des Gymnasialunterrichts fort durch die Dialektik und Rhetorik, und es wiederholt sich so in den reformatorischen Schulplanen jene Dreiheit des mittelalterlichen trivium, der Grammatik, welche sprachrichtig, der Dialektik, welche denkrichtig, der Rhetorik, welche oratorisch sprechen und schreiben lehrt. Ueber den Werth dieser beiden Disciplinen hat Melanchthon classische Worte geredet, und für beide, wie fast für alle Zweige des Unterrichts Lehrbücher geschrieben, die ganz an Aristoteles sich anschließen und die dann lange Zeit die stehenden Lehrbücher in den protestantischen Schulen geblieben sind. Diese drei Disciplinen des Triviums haben aber in der Pädagogik der Reformatoren dadurch eine andere Stellung und höhere Weihe erhalten, daß sie der höheren Einheit des gesammten Bildungsziels, der christlichen Humanität, oder der sapiens et eloquens pietas als Stufen sich unterordnen, und fürs andere dadurch, daß jenen drei formalen Disciplinen nun auch — anfangs noch schüchtern, bald aber immer bestimmter — die Forderung eines Realunterrichts zur Seite tritt, der neben den Worten auch die Sachen berücksichtigen will, da, wie Luther sagt, „Wortverständnis und Sachverständnis beieinander sein müßen; denn das Erkenntnis ist zweierlei, eines der Worte und eines der Sachen, und ohne Verständnis der Sachen ist auch das Verständnis der Worte umsonst.“ Haben auch in den Schulplanen des Reformationszeitalters die Realien noch wenig Berücksichtigung gefunden (am meisten noch bei M. Neander in Ilefeld s. d. Art.), so fehlt es doch den Reformatoren selbst, insbesondere Luther und Melanchthon, nicht an Sinn und Interesse für die realen Disciplinen, für Natur und Geschichte, die ja als Offenbarungen Gottes, seiner Macht, Weisheit und Güte, einen unmittelbaren religiösen Werth haben und die mittelbar auch wieder zum Verständnis der hl. Schrift, sowie für das praktische Leben nützlich und nöthig sind. Wie schön weiß insbesondere Luther, mit seinem für alles Große und Schöne offenen Auge und in seiner frischen, plastischen Sprache, von dem religiös-praktischen und daher auch pädagogischen Werth der rechten Natur- und Geschichtsbetrachtung zu reden in der bekannten (z. B. von Raumer S. 173 angeführten) Stelle der Tischreden: „Wir sind jetzt in der Morgenröthe des künftigen Lebens, denn wir fangen an, wiederum zu erlangen die Erkenntnis der Creaturen, die wir verloren haben durch Adams Fall. Jetzt sehen wir die Creaturen gar recht an, mehr als im Papstthum. Wir beginnen von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir erkennen, wie allmächtig und gütig Gott ist. — In seinen Creaturen erkennen wir die

Macht seines Worts, wie gewaltig das sei u. s. w. Die Historien aber sind nichts anders, denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt und sonderlich die Menschen erhält, regiert, hindert, fördert, straft und ehrt ꝛc." Auch Melanchthon fordert und pflegt neben den sprachlichen reale Kenntnisse, aber freilich ist er auch darin doch überwiegend Humanist, Doctrinär und Büchergelehrter, daß er die Natur nicht aus ihr selbst, durch Beobachtung, und nicht um ihrer selbst willen, sondern fast nur aus Büchern, und zwar aus den Alten (z. B. aus Plinius, Aristoteles ꝛc.), und zum Verständnis der Bücher kennen lernen will; dadurch ist er der Hauptvertreter des von Raumer sogenannten verbalen Realismus, aber auch zum Theil ein gläubiger Anhänger überlieferter Irrthümer (z. B. der Astrologie) geworden. Classische Worte weiß Melanchthon über den Werth und die rechte Weise der Natur- wie der Geschichtsbetrachtung zu sagen (s. z. B. seine Vorrede zu des Sacrobosco Werk von der Sphäre und sein Lehrbuch der Physik, sowie seine neue Ausgabe des Chronicon Carionis, vgl. Raumer, Schmidt, Planck und den Artikel Melanchthon Bd. IV, S. 665 ff.). Jede Betrachtung der Natur und ihrer schönen Ordnung ist ihm ein Zugang zur Erkenntnis Gottes und zur Tugend; Gottes Wille ist, daß wir in der Schöpfung seine Spur sehen; die Sternenwelt predigt Gott und die Augen sind uns um der Astronomie willen gegeben; „die integra physica werden wir freilich erst lernen in der aeterna Academia im Himmel." Auch mathematische Studien hat Melanchthon dringend empfohlen und ihre Aufnahme in den Jugendunterricht aufs wärmste befürwortet. Die Geschichte aber — die der Menschheit sowohl als die der christlichen Kirche —, bei der er echt protestantisch auf Quellenstudien dringt, hat ihm in erster Linie recht eigentlich einen pädagogischen Werth: sie ist ihm ein Gemälde des Menschengeschlechts, vor allem aber »historia est paradigma.«

So ist es der ganze weite Kreis formaler Bildungsmittel und realer Kenntnisse, den die Reformatoren von der Höhe ihres absoluten christlich-humanen Bildungsideals aus überblicken und den sie zur Erreichung ihres Zieles, der Erziehung zur christlichen Frömmigkeit, Sittlichkeit und Wahrheit zu verwenden suchen. Und auch was zum Schmuck des Lebens, zur Erfrischung und Aufheiterung des Geistes, zur Stärkung und Uebung des Leibes als des Organs der Seele dient, liegt ihnen nicht fern, sondern erhält von jenem höchsten Bildungsideal und Erziehungsziel aus seine Bedeutung und sein richtiges Maß. „Vor allem zwar soll man bei den Kindern den Geist ansehen, da ja die leibliche Uebung wenig nütz; dennoch aber darf die Jugenderziehung nicht eine klösterliche Absonderung von der Welt, nicht ein tyrannisch-mönchischer Zwang, nicht eine gewaltsame finstere asketische Unterdrückung der von Gott anerschaffenen menschlichen Natur sein; denn es ist der Jugend gefährlich, allein und von den Leuten abgesondert zu sein. Auch Freude und Ergötzen ist den jungen Leuten vonnöthen so gut als Essen und Trinken; dann bleiben sie auch eher bei Gesundheit" (Luther). So wird denn auch dem Spiel und allerlei jugendlichen Ergötzlichkeiten ihr Recht im häuslichen Leben wie im Schulleben und ihr pädagogischer Werth gerne zugestanden: und wenn die reformatorischen Pädagogen über manche Dinge (z. B. über Schneeballen, Eisglitschen ꝛc.) engherzigere Ansichten hatten als Eltern und Pädagogen der Gegenwart, so zeigen sie in anderen Stücken z. B. im Aufführen von Schulkomödien (theils biblischen theils classischen Stücken von Terenz und Plautus) eine Weitherzigkeit, die uns fast verwunderlich vorkommt (vgl. Palmer, evang. Pädagogik, S. 198; über die Schülerspiele d. h. dramatische Aufführungen der Schüler theils in lateinischer theils in deutscher Sprache s. auch Gödeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung. Hannover, 1859. S. 295 ff. Wie auch das Schulleben selbst zum Gegenstand dramatischer Darstellung gemacht wurde, darüber s. ebend. 305, 311, 312, wo Dramen unter dem Titel Schulspiegel, Schulteufel, Maidleinschul aus dem 16. Jahrhundert erwähnt werden).

Insbesondere aber sind es zweierlei Uebungen und Kurzweil, die Luthern

(und mit ihm stimmt hier namentlich Zwingli ganz überein) wohlgefallen, nämlich die Musica und Ritterspiel mit Fechten, Ringen u. s. w., denn die erste vertreibt die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken, das andere macht fein geschickte Gliedmaß am Leib und erhält ihn bei Gesundheit ꝛc.; auch bewahren diese ehrbaren Uebungen vor Zechen, Unzucht, Spielen u. s. w. Die Musica aber insbesondere ist der schönsten himmlischen Gaben Gottes eine, damit man viel Anfechtung und böse Gedanken vertreibt, das beste Labsal einem betrübten Menschen; man muß daher Musicam von Noth wegen in Schulen behalten; ein Schulmeister muß singen können, um so mehr, da Musik und Gesang auch nothwendig zur Aufrichtung des christlichen Gottesdienstes. Ja es ist der Musik- und Gesangunterricht und die Uebung des Gesanges für die Zwecke des Cultus geradezu eines der wesentlichsten Zwecke der evangelischen Schule, eines der festesten Bänder zwischen Schule und Kirche, ja eines der wirksamsten Motive gewesen bei der Errichtung der Schulen im Reformationszeitalter, der lateinischen wie der deutschen Volksschulen: der Cantor und Organist ist zum Schulmeister oder Schulgehülfen geworden, der kirchliche Cantordienst hat insbesondere auch einen wesentlichen Beitrag geliefert zur Schulmeistersbesoldung, und die Uebung des Gesanges durch die lateinischen Schüler, durch Schülersingchöre, durch Currendschüler, pauperes ꝛc. wurde eine wichtige Aufgabe der Schulen und zugleich ein Mittel zur Sustentation armer Schüler. Es war das nichts neues, sondern nur die Fortsetzung einer aus vorreformatorischen Zeiten stammenden Einrichtung. Aber es zeigt sich auch auf diesem Puncte wieder der von der Reformation theils festgehaltene, theils neu und noch fester geschlossene Bund zwischen Kirche und Schule: die Kirche fühlt sich als berufsmäßige Pflegerin der Schule, die Schule aber erkennt ihre eigene Ehre darin, Tochter und Dienerin, aber auch treue Mitarbeiterin der Kirche zu sein an dem gemeinsamen heiligen Werke der Christianisirung und zugleich Humanisirung des Volkes und aller Kreise und Stufen des Volkslebens. So hat die Reformation einerseits dem ganzen Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen ein neues Centrum gegeben, ein neues Ziel gesteckt, einen neuen Geist eingehaucht; aber sie hat auch andererseits versucht, von diesem Centrum aus das ganze weite Gebiet des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens organisch um- und auszugestalten und methodisch fortzuentwickeln.

C. Dies führt uns auf die dritte und letzte Frage: was hat die Reformation, was haben die reformatorischen Kirchen- und Schulmänner des 16. Jahrhunderts dazu beigetragen, um die von ihnen aufgestellten und aus den Principien des Protestantismus sich ergebenden Erziehungsideen und Bildungsideale zu verwirklichen?

Wie bei allen großen und epochemachenden Bewegungen im Reiche des Geistes, so ist auch bei der Reformation ein wohl zu beachtender und häufig nicht genug beachteter Unterschied zwischen Idee und Erscheinung, zwischen den Principien und deren Ausführung, den Postulaten und deren Verwirklichung. Die von der Reformation angeregten, aus den religiösen, ethischen und theoretischen Principien derselben sich ergebenden Erziehungsideen und Bildungsideale fanden im Reformationszeitalter selbst noch keine vollständige, sondern eine nur erst theilweise, und keine einheitliche, sondern eine durch allerlei locale, temporelle, persönliche Verhältnisse mannigfach bedingte und modificirte, ja eine mit manchen Gebrechen und Mängeln behaftete Verwirklichung und Durchführung. Aber ebenso gewiß ist das andere, daß die Reformatoren des 16. Jahrhunderts nicht in die Reihe der zahlreichen alten und neuen pädagogischen Idealisten, Doctrinärs und Projectenmacher gehören, die ihren Zeitgenossen statt der Thaten Worte, statt der praktischen und lebensfähigen Einrichtungen phantastische Plane, statt der treuen und darum auch gesegneten und segenschaffenden Arbeit im Lehrer- und Erzieherberuf bloßen pädagogischen Humbug bieten. Vielmehr haben sie in ebenso energischer wie besonnener Weise, mit klarer Erkenntnis der Bedürfnisse, aber auch mit

weiser Berücksichtigung der bestehenden Verhältnisse, in stiller, treuer und selbstverleugnender Arbeit, aber auch im muthigen und ausharrenden Kampf mit den gewaltigsten Hindernissen und Gegenwirkungen selbst Hand angelegt an dem Werke der Erziehung und Erziehungsreform, und zur praktischen Verwirklichung der von ihnen aufgestellten Erziehungs- und Bildungsideale, wenigstens nach dem Maß ihrer Kräfte und nach Maßgabe der Verhältnisse, Rath, Mittel und Wege zu schaffen gesucht. Nicht eine radicale Neuerung, nicht eine kirchliche oder pädagogische Revolution haben die Reformatoren gewollt oder hervorgebracht, sich auch nicht für neue Heilande der Wissenschaft oder des Lebens ausgegeben; sondern gerade im Kampf wider die radicalen Neuerer, Schwärmer und Umstürzer haben zumal die deutschen Reformatoren die Nothwendigkeit erkannt, soviel als möglich an das Bestehende anzuknüpfen, auf den bereits gelegten Grundlagen fortzubauen, nur da, wo das Ueberlieferte unhaltbar oder gar mit dem ewigen Wahrheitsgrund im Widerspruch war, mit demselben entschieden zu brechen und dem neuen Geiste zur Gestaltung neuer Formen Raum zu schaffen. Weit eher gewiß wird man den Reformatoren, und zumal dem hellblickenden, aber „leise tretenden" und friedliebenden Melanchthon, den Vorwurf machen können, daß sie zu conservativ, als den, daß sie zu radical und destructiv im Werke der Schul- und Kirchenreformation verfahren seien; richtiger aber werden wir mit gleich großer Bewunderung und Dankbarkeit beides erkennen müßen, sowohl daß sie die Reform des Schul- und Erziehungswesens nach dem Maß ihrer Einsicht und Kraft und nach dem Bedürfnis und den Bedingungen ihres Zeitalters in Angriff genommen, als auch das andere, daß sie, in weiser Beschränkung auf das praktisch Mögliche und Nothwendige, die weitere Fortführung des Werkes der Schulreform und die weitere Ausgestaltung der in dem evangelischen Protestantismus liegenden pädagogischen Ideen der Zukunft überlassen haben.

Die praktischen Leistungen der Reformatoren auf dem Gebiete der Erziehung, des Unterrichts und Schulwesens sind wieder von dreierlei Art: persönliche, sachliche, anstaltliche. 1) Vor allem zeigt sich das Reformatorische, die Consequenz des evangelisch-protestantischen Princips in der Hervorhebung des persönlichen Factors für die Pädagogik, — in der hohen Bedeutung, welche die Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers in dem protestantischen Schul- und Erziehungswesen gewinnt, und in der daraus fließenden Erkenntnis, daß bei der Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens alles ankommt auf die Fürsorge für tüchtige Lehrer und Erzieher. Niemand hat das besser erkannt und kräftiger ausgesprochen, als Luther. Durch seinen ganzen eigenen äußeren und inneren Entwicklungs- und Lebensgang, durch seine strenge häusliche Erziehung, durch seine Erfahrungen auf den Schulen zu Mansfeld, Magdeburg, Eisenach, auf der Universität und im Augustinerkloster zu Erfurt, endlich durch seine akademische Lehrthätigkeit zu Wittenberg, durch seine seelsorgerlichen und hausväterlichen Erfahrungen in der Gemeinde wie im eignen Kinderkreise hat Luther selbst, erzogen und erziehend, lernend und lehrend, handelnd und leidend sich zum Pädagogen im vollsten und schönsten Sinne, zum evangelischen Erzieher und Lehrer gebildet. Eben hierin lag dann auch seine Vorbildung und Legitimation zum Schulreformator. Auf Grund seiner persönlichen Erfahrungen fühlte er sich nun auch berufen und befähigt, andern Anleitung zu geben zu dem heiligen und verantwortungsvollen Erzieher- und Lehrerberuf, und wenn vor allem seine Worte und Rathschläge so einflußreich und durchschlagend waren, so hatte das seinen Grund eben darin, weil sie aus seiner tiefen Kenntnis des menschlichen Herzens und Lebens heraus geredet, weil sie nichts anderes waren als der Ausdruck und Abdruck seines eigenen persönlichen Erfahrens und Erlebens. Und was von Luther gilt, das zeigt sich in demselben Maß, nur wieder in anderer individueller Ausprägung bei Melanchthon, der ja nicht bloß durch das reiche Wissen, das er besitzt und mittheilt, durch seine formelle Geistes- und Sprachgewandtheit, seine universelle Bildung und sein organisatorisches Talent, sondern

weit mehr noch durch das Vorbild seines eigenen Lernens, Lehrens und Lebens, durch die persönliche Darstellung der christlichen humanitas in seiner ganzen Erscheinung, durch seinen immensen Fleiß, seine gewissenhafte Zeitbenützung, seine Treue im Kleinen wie im Großen, seine Freundlichkeit gegen Collegen und Schüler, seinen friedfertigen Sinn, durch die Einfachheit und Anspruchslosigkeit seines äußeren Lebens ꝛc. nicht bloß der praeceptor Germaniae, sondern auch ein wahrer praeceptor praeceptorum, das leuchtendste Vorbild eines evangelischen Pädagogen, Gelehrten und Schulmannes geworden ist, dieweil ja, wie er selbst sagt, ein Lehrer nicht bloß mit seinem Wort, sondern auch mit seinem persönlichen Vorbild lehren soll. Diesen beiden Häuptern der deutschen Kirchen- und Schulreform tritt eine ganze „Wolke von Zeugen,“ eine große Zahl von weiteren pädagogischen Persönlichkeiten aus dem XVI. Jahrh. an die Seite, die entweder als Lehrer und Schulmänner oder als Organisatoren einzelner Schulanstalten oder des Schulwesens ganzer Länder sich verdient gemacht haben. Ich nenne nur einzelne (vgl. Bd. II, S. 642), vor allem „das große pädagogische Dreigestirn des 16. Jahrhunderts,“ (vgl. Bd. V, S. 199): Valentin Friedland von Trotzendorf in Görliz und Goldberg, † 1556 (s. d. Art.); Johann Sturm in Straßburg, † 1589 (s. d. Art.); Michael Neander (Neumann) in Nordhausen und Ilefeld, † 1595 (s. d. Art. Bd. V, S. 184); ferner (außer den bereits genannten Kirchen- und Schulreformatoren wie Bugenhagen, Brenz u. s. w.): Georg Spalatin (Burkhard von Spalt) in Wittenberg, Altenburg ꝛc., † 1545 (s. Wagner, Spalatin und die Reformation der Kirchen und Schulen zu Altenburg. Altenburg 1830. Neudecker, Spalatin in Herzogs theol. R.-Enc. Bd. XIV. 1861); Hermann von dem Busche, evangelischer Humanist, † 1534 (s. d. Art. Bd. III, S. 460); Eobanus Hessus (Hesse) in Erfurt, Nürnberg, Marburg, † 1541 (s. Camerarius, narratio de Eobano Hesso; Hagen, Deutschlands literar. und relig. Verh. im Reformationszeitalter I, S. 323 ff. Classen, Micyll S. 24 u. öfter; Hertz, Eoban Hesse, ein deutsches Lehrer- und Dichterleben 1860); Sebald Heyden (Heyd) in Nürnberg, † 1561 (s. Schultheiß, Nürnberger Schulgeschichte); Joachim Camerarius (Kämmerer, Kammermeister) in Nürnberg, Tübingen, Leipzig, † 1574 (s. d. Art. Bd. III, S. 840); Wilhelm Nesen in Frankfurt a. M., † 1524; Jacob Micyllus (Molzer) in Frankfurt und Heidelberg, † 1558 (s. Hautz, Jacobus Micyllus 1842. Classen, Jacob Micyllus. Frankfurt 1859); Cyriacus Lindemann in Gotha, † 1568 (s. Schulze, Gesch. des Gymnasiums zu Gotha); Andreas Boëtius in Eisenach (s. Funkhänel, Beitr. z. Gesch. der Eisenacher Schule, Progr. v. 1854); Michael Brodhag in Ulm (s. Pfaff, Gesch. des württemb. Schulwesens S. 19); Alexander Marcoleon (Märklin) in Stuttgart und Eßlingen (s. Pfaff); Adam Crato (Kraft) in Marburg; Xystus Betulejus (von Birken) in Augsburg, † 1554; Paul Fagius (Büchlein, Büchele) in Isny, Straßburg, Cambridge, † 1549 (s. meinen Art. in Herzogs theol. R.-E. Bd. IV); Hieronymus Wolf in Mühlhausen, Nürnberg, Augsburg, † 1580 (s. seine Autobiographie bei Reiske, oratores Graeci VIII. Mezger in 3 Augsburger Programmen 1833, 34, 41. Raumer, Gesch. der P. I, 238, 435 ff); Johannes Rivius, Organisator der sächsischen Schulen unter Moriz, Rector in Meissen, † 1553 (s. Raumer I, S. 436; Jahn, Lebensbeschreibung des J. Rivius 1792); Georg Fabricius in Meissen, † 1571 (s. Baumgarten-Crusius, de G. Fabricii vita et scriptis. Meissen 1839. G. Fabricii epistolae ed. Baumgarten-Crusius, Leipzig 1845); Johann Matthesius, Rector und Pastor in Joachimsthal, † 1565; Lucas Lossius, Rector zu Lüneburg, † 1582; Nathan Chyträus (Kochhaf), jüngerer Bruder des Theologen David Ch., Rector in Bremen, † 1598; Basilius Faber, in Nordhausen, Quedlinburg, Erfurt, † 1575 (s. meinen Art. in Herzogs theol. R.-Enc.); Caspar Jentzkow und Laurentius Rhodomann, in Stralsund, † 1606 (s. Zober, zur Ge-

schichte des Stralsunder Gymnasiums); Johann Gigas (Riese), erster Rector von Schulpforta, † 1581 (s. Kirchner, Gesch. von Schulpf.); Adam Siber, erster Rector in Grimma (s. Palm, Progr. v. 1830); Sickius, Rector in Brieg (s. Vormbaum S. 297); Petrus Vincentius, Rector in Görliz und Breslau (s. Vormbaum S. 184); C. Helwig in Gießen; Peter Nigidius, Rudolf Goklenius, Jodocus Jungmann in Cassel; Johannes Mylius in Walkenried (s. Volkmar Gesch. der Klosterschule zu W. 1857); Andreas Mylius in Güstrow (s. Raspe, zur Geschichte der G. Domschule 1853); Paul Sperling in Flensburg und Hamburg (c. 1591), (vgl. Lau, Reformationsgesch. der Herzogthümer Schleswig-Holstein. 1867. S. 522); Johann Caselius in Helmstedt, † 1613 (s. Henke, Calixt Bd. I, S. 48 ff. und in Herzogs theol. R.-Enc. Bd. II).

Von schweizerischen Schulmännern aus dem 16. Jahrh. wären, außer den Reformatoren selbst, wie Zwingli, Calvin, Farel, Bullinger, Oekolampad, Capito u. a., noch zu nennen: Grynäus, Castellio, Thomas Platter, Rudolf Collin, Oswald Mykonius, Maturin Cordier und viele andere.

Es sind das verhältnismäßig nur wenige Namen von Schulmännern des Reformationsjahrhunderts; eine vollständige Schulgeschichte des 16. Jahrh., die wir noch nicht haben, würde uns deren eine weit größere Zahl namhaft machen können. Eine Charakteristik der einzelnen ist nicht dieses Orts. Aber auch diese unvollständige Aufzählung wird genügen, um eine Vorstellung davon zu geben, wie reich jene Zeit und wie reich insbesondere die Kirche der Reformation war theils an pädagogischen Persönlichkeiten und pädagogischen Charakterköpfen ersten Ranges, an Lehrern und Erziehern von eigenthümlicher, origineller und schöpferischer Geistesart, theils an frommen, treuen und verdienten Arbeitern auf den verschiedenen Gebieten des Schulwesens, — an Schulmännern, die, wie sie meist unter dem persönlichen Einfluß und an dem Vorbild der Reformatoren sich gebildet haben, nun auch selbst wieder durch Wort und Vorbild, durch pädagogische und literarische Thätigkeit, durch die imponirende Wucht oder die gewinnende Anziehungskraft ihrer Persönlichkeit auf Hunderte und Tausende von Schülern und Nachfolgern anregend und lebenweckend gewirkt haben. Während in dem katholischen Schulwesen vor und nach der Reformation (vgl. die Jesuiten, das französ. Unterrichtswesen ꝛc.) theils das anstaltliche Element theils die Uniformirungstendenz vorherrscht: so macht dagegen die große Bedeutung der pädagogischen Persönlichkeiten, der freiere Spielraum, den die Individualität des einzelnen Lehrers, Erziehers oder Directors für sich in Anspruch nimmt, aber auch wieder der weitreichende und segensreiche Einfluß, den einzelne bedeutende Schulmänner auf ihre Zeit und Umgebung geübt haben, einen hervorragenden Charakterzug des protestantischen Schulwesens aus und in keiner Periode der protestantischen Schulgeschichte zeigt sich das mehr als in der schöpferischen Urzeit des Protestantismus, im Zeitalter der Reformation. Das ist, wie Guizot (histoire de la civilisation en Europe, Paris 1847, S. 324) es nennt, in der That un temps de grands hommes et de grandes choses auch auf dem Gebiete der Pädagogik; (vgl. auch, was in dem Artikel Director Bd. II, S. 2 über die Stellung und den Einfluß der protestantischen Musterdirectoren Trotzendorf, Sturm ꝛc., auch über die in diesem Stück echtprotestantischen englischen Schuleinrichtungen bemerkt ist). Was K. v. Raumer in der Vorrede zu seiner Geschichte der Pädagogik S. VI von dieser überhaupt sagt, das gilt ganz besonders von derjenigen der protestantischen Kirche und zunächst des Reformationszeitalters: „In ausgezeichneten Männern tritt jenes Bildungsideal wie personificirt auf; sie üben daher den größten Einfluß auf die Pädagogik — zumal dann, wenn sie selbst pädagogisch angreifen wie Luther und Melanchthon;" und es ist daher auch ganz richtig, daß „eine aus den Quellen geschöpfte genaue Darstellung der pädagogischen Wirksamkeit der einzelnen Schulmänner, z. B. des Straßburger Normalrectors Johann

Sturm ein viel anschaulicheres Bild von dem pädagogischen Einfluß der Reformation gewährt als alle allgemeinen Reflexionen.*

Je mehr aber die Reformatoren selbst den pädagogischen Werth der Persönlichkeit erkannten, desto mehr mußte ihnen denn auch an der Heranbildung und Erhaltung eines tüchtigen Lehrerstandes gelegen sein: denn „soll es wiederum in einen guten Schwung kommen, so muß es warlich an den Kindern angefangen sein; aber soll es mit der Jugend besser werden, so müßen Leute da sein, die sich der Jugend annehmen" (Luther). „Es gehören aber sonderliche Leute dazu, die Kinder wohl und recht lehren und ziehen sollen" (ders.). Man kann in der That nicht schöner und wahrer über die Ehre und Würde des Lehrerberufs, aber auch über die hohen Anforderungen und Verpflichtungen, die derselbe an seine Träger und Verwalter stellt, sich aussprechen, als dies Luther, Melanchthon und andere ihrer Zeitgenossen thun, vgl. z. B. Luther über das Schullehreramt in einem Sermon von 1530, in seinen Tischreden bei Raumer S. 166 flg. Nichts Größeres und Herrlicheres kennt er als einen rechten Erzieher, „einen fleißigen und frommen Schulmeister, der Knaben treulich zeucht und lehret; dem kann man nimmer genug lohnen, und mit Geld bezahlen ꝛc." Melanchthon aber bezeichnet den Lehrerberuf als vitae genus sanctissimum, utilissimum, beatissimum; Lehrer sind von Gottes wegen an ihren Platz gestellt, Gott fordert Fleiß von den Lehrern wie von den Schülern. Vgl. Melanchthon über die Erforderniße zu einem Gymnasiallehrer Corp. Ref. I, 678. So recht aus seinen persönlichen Lehr- und Lebenserfahrungen heraus konnte er de laude vitae scholasticae, aber freilich auch de miseriis paedagogorum beredte Worte reden, s. declamationes. Straßburg 1558. I, S. 577.

Drei Stücke sind es, welche die sächsische Schulordnung v. 1580 von einem rechtschaffenen Schullehrer verlangt: 1) daß er wohl gelehrt sei, 2) daß er fleißig und unverdrossen sei und sich gegen die Knaben tapfer und ernstlich, doch freundlich und mit guter Bescheidenheit erzeige, und 3) daß er die rechte Weise und Wege wisse, wie die Knaben zu lehren seien. Ein wichtiger Fortschritt war es in dieser Beziehung, daß die reformatorischen Kirchen- und Schulordnungen dem Unwesen des Bachantenthums, der fahrenden Schüler und Lehrer ein Ende zu machen suchten, indem sie auf feste Anstellung, vorsichtige Auswahl und eine „gebührende", wenn gleich freilich immer noch höchst spärliche Besoldung der Lehrer (theils aus Gemeindemitteln, theils aus milden Stiftungen, theils durch Schulgeld, theils endlich durch kirchliche Accidenzien und freiwillige Geschenke der Eltern) drangen. Daß es den Reformatoren — trotz ihrer vielen deßfallsigen Mahnungen, Bitten und Klagen — doch nicht überall gelungen ist, eine bessere ökonomische Stellung der Lehrer zu erzielen, daran sind sie eben so unschuldig, als an dem noch größeren Uebelstand, daß es bei dem großen Lehrerbedürfnis, bei der mangelhaften bisherigen Lehrerbildung, bei der allgemeinen Unruhe und Gährung der Zeit nicht immer möglich war, taugliche Subjecte für das Lehramt zu gewinnen oder dabei festzuhalten. Philologie und Theologie, Schulamt und geistliches Amt standen einander nach der allgemeinen Anschauung der Zeit so nahe, daß auch die Vorbildung für beide meist dieselbe war; daher es kam, daß die Schulmänner, wenigstens für die Lateinschulen und Gymnasien, meist aus dem Stand der Theologen genommen wurden (wie denn auch Luther bekanntlich geradezu will, daß keiner zu einem Prediger erwählt würde, der nicht zuvor eine Zeitlang Schulmeister gewesen). Davon war denn aber die Folge, daß vielfach das Schulamt nur als ein Durchgangsposten betrachtet wurde, um möglichst bald ins Predigtamt, — als ein Fegefeuer, um bald in das Paradies einer guten Pfarrstelle überzugehen (Ruhkopf S. 340). Denn nicht eben viele besaßen die Resignation eines Trotzendorf, der sich durch die Ermahnung seiner Mutter, ne vitam scholasticam desereret, lebenslang wie durch ein heiliges Gelübde an das Schulamt gebunden fühlte. In der Macht der Reformatoren lag es nicht, diese Verhältnisse zu ändern, wohl aber lag für sie hierin eine verdoppelte

Aufforderung, für Gründung, Vermehrung und Verbesserung der Schulanstalten zu sorgen, damit aus diesen ebenso wohl tüchtige Lehrer für die Schulen als tüchtige Prediger für die Kirche hervorgehen möchten.

2. Errichtung und Verbesserung der Schulen war von Anfang an ein Hauptgegenstand der Fürsorge für die Reformatoren der Kirche, und niemals vielleicht sind in so kurzer und dazu noch so stürmisch bewegter Zeit so viele Schulen theils neu errichtet, theils verbessert und neu organisirt worden als im Jahrhundert der Reformation, ganz besonders aber seit dem in dieser Beziehung epochemachenden Jahr 1524, d. h. seit Luthers Sendschreiben an die Rathsherrn und Obrigkeiten aller deutschen Lande, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. Allerdings war, wie das Verlangen nach Schulreform, so auch der Eifer für Gründung neuer Schulen schon vor der eigentlichen Kirchenreformation, gleich mit dem Beginn des 16. Jahrhunderts in Deutschland und anderwärts erwacht, und somit, wie wir oben gesehen, nicht bloß eine Wirkung, sondern auch eine Vorbereitung und Vorzeichen der nahenden Reformation: schon im Jahr 1504 wurden z. B. die Schulen zu Münster, Hildesheim, Goldberg errichtet; dann folgten noch in der katholischen Zeit die Schulen zu Freiberg, Meißen, Leipzig, Zwickau, Zerbst, Halberstadt und andere (s. Döllinger, die Reformation Bd. I. Regensburg 1846. S. 412). Auch fehlt es nicht an Beispielen, daß die in katholischen Zeiten gegründeten Schulen nach Einführung der Reformation in Verfall geriethen oder aufgehoben wurden (ebend.). Endlich haben wir schon mehrfach darauf hingewiesen, wie die lutherische Reformation wenigstens eine Zeitlang in Gefahr war, in einzelnen ihrer schwärmerischen Anhänger einer den Schulen und wissenschaftlichen Studien gefährlichen Richtung Raum zu geben, als Gabriel Didymus und andere zu Wittenberg 1522 predigten, die Studien seien unnütz, man solle Schulen und Akademien abschaffen ꝛc. (s. Döllinger a. a. O. S. 413). Aber wir wissen auch, wie kräftig Luther und bald auch wieder der eine Zeitlang eingeschüchterte Melanchthon und mit ihnen alle Anhänger und Leiter einer besonnenen evangelischen Reformation jenem schwärmerischen Paroxysmus entgegentraten, und wie energisch nun, gerade nach Ueberwindung der schwärmerischen, wiedertäuferischen und Bauernunruhen, seit den Jahren 1524—25 und dann besonders seit 1526, nachdem der Speierer Reichstagsbeschluß dieses Jahres zu kirchlichen Organisationen freien Raum und Vollmacht gegeben, die Kirchen- und Schulorganisation innerhalb der einzelnen Territorien in Angriff genommen wurde. Und wenn durch den Vorgang der evangelischen Fürsten und Städte dann bald auch die katholischen, besonders in der zweiten Hälfte des 16. Jahrh., zur Nacheiferung in Gründung und Verbesserung katholischer Schulen erweckt wurden, wenn dann von Deutschland aus der Eifer für Schulengründung auch in andere europäische Länder, protestantische und katholische, sich verbreitete; so werden wir mit Freuden auch darin eine Frucht der Reformation erkennen.

Die finanziellen Mittel und großentheils auch die Schullocale für die neuen Gründungen boten meist — in katholischen wie in protestantischen Territorien — die Kirchen- und Klostergüter, die nach dem Willen der Reformatoren keineswegs secularisirt und ihrem Stiftungszweck entfremdet, sondern nur ihrem ursprünglichen stiftungsmäßigen Zweck zurückgegeben werden sollten, indem man sie verwandte für Kirche, Schule und Nothdurft der Armen. Kloster, Stifter, Beguinenhäuser wurden in Schulen verwandelt, Kirchen-, Stifts-, Kloster-, Calands-, Bruderschaftsgüter zu Schuldotationen verwendet. Nicht überall freilich verfuhr man so uneigennützig mit dem Kirchengut: vielfach hören wir die Klagen der Reformatoren über die Habsucht der Fürsten und des Adels, welche das Kirchengut seinen eigentlichen Zwecken — der Kirche, Schule und der Armut — entfremdeten. Um so nöthiger und verdienstlicher waren auch in dieser Beziehung die Mahnungen an kirchliche und weltliche Obrigkeit zur Fürsorge für Schulenerrichtung, Schulenerhaltung, Schulenverbesserung. Auf die

drei verschiedenen Stufen des Schul- und Unterrichtswesens erstreckt sich diese Fürsorge: Hochschule, Mittelschule und Volksschule.

a. Von den Universitäten ist die Kirchenreformation zunächst ausgegangen, auf das Universitätswesen hat sie daher auch umgestaltend zurückgewirkt. Die damals jüngste der deutschen Hochschulen, die i. J. 1502 von Friedrich dem Weisen gestiftete Universität Wittenberg war die Wiege, einige dortige Professoren die Helden und Vorkämpfer, ein akademischer Act, die Thesenpublication des 31. Oct. 1517, der Anfangspunct der deutschen Reformation. Von dort aus verbreitete sich die kirchliche und geistige Bewegung über die ganze christliche Welt. Zuhörer aus allen Ständen und Nationen: Deutsche, Schweizer, Franzosen, Engländer, Polen, Ungarn, Dänen und Schweden, sogar Italiener und Griechen, sammelten sich dort um Luther und Melanchthon zu tausenden. Das Wort des Mönchs Luther wäre von der kirchlichen Gewalt erstickt worden, das Wort des Predigers Luther hätte wohl kaum über den Kreis seiner Gemeinde hinausgewirkt, das Wort des akademischen Professors wurde von seinen Zuhörern binnen weniger Jahre in alle Länder Europas getragen und niemand wagte ihn anzutasten: so wurde die akademische Freiheit zum Hort der Reformation, diese aber hat dann wieder dazu beigetragen, die Universitäten von dem scholastischen Wust und der hierarchischen Bevormundung zu befreien und sie zu neuer, bisher nie dagewesener Bedeutung zu erheben. „Die Denkfreiheit, die zuerst in den theologischen Controversen hervortrat, weckte allmählich einen neuen Eifer auch für die Hülfsstudien, und trug zuletzt mächtig bei zur Emancipation aller Wissenschaften" (vergl. Bd. III, S. 560). Anfangs hatte man nur eine Reform des theologischen Studiums von Luther erwartet, Verdrängung der scholastischen durch eine biblisch-augustinische Theologie. Jetzt da er die kirchlichen Misbräuche und Irrlehren angriff und immer kühner gegen das ganze päpstliche System vorgieng (bes. seit der Leipziger Disputation v. J. 1519 und der Bullen- und Decretalenverbrennung 1520), fürchteten ängstliche Gemüther von ihm Gefahr für die „Studien." Er selbst aber sprach es eben jetzt 1520 in seiner Schrift an den deutschen Adel offen aus, daß auch die Universitäten „einer guten starken Reformation" bedürfen und daß „kein päpstlicher noch kaiserlicher Werk könnte geschehen als gute Reformation der Universitäten, dagegen kein teuflischer ärger Werk als unreformirte Universitäten." Um dieselbe Zeit nennt Eberlin von Günzburg die (bisherigen) hohen Schulen Seelengruben, da man Geld, Zeit und Zucht verliert (Keim, Ref. der Reichsstadt Ulm S. 78); Carlstadt wünscht schon i. J. 1518 in einem Brief an Spalatin eine Reform der Universität Wittenberg, damit diese ceteris exemplo esse possit (Jäger, Carlstadt S. 9). Und bereits hatte auch Melanchthon das Programm der Studienreform aufgestellt in seiner classischen Inauguralrede vom 29. August 1518 (sermo habitus apud juventutem academiae Wittebergensis de corrigendis adolescentiae studiis), worin er den Verfall der Wissenschaft beklagt, weil man die wahren Quellen verlassen, unbiblische Satzungen eingeführt, das Studium der Classiker besonders der Griechen vernachläßigt, den Aristoteles nur aus schlechten Uebersetzungen gekannt; daher Rückkehr zu den Quellen noththue zur Reform der Wissenschaft und Kirche." Hand in Hand mit der kirchlichen schritt dann auch die Universitätsreform vorwärts, nicht stürmisch wie Carlstadt u. a. wollten, sondern besonnen und allmählich, nicht ohne manche Hindernisse und Kämpfe. Zunächst betraf die Reform nur die theologische Facultät, wo das Bibelstudium an die Stelle der scholastischen Ueberlieferung, Melanchthons loci an die Stelle der Sentenzen des Petrus Lombardus gesetzt wurden. Aber nicht bloß des theologischen, sondern des ganzen Universitätsstudiums Mittelpunct soll (wie Luther sagt 1524) das Bibelstudium sein; sonst sind ihm die Universitäten „große Pforten der Hölle." Erstes Hülfsmittel des Bibelstudiums aber sind die classischen Sprachen; daher nun auch die philosophische oder Artistenfacultät eine neue Gestalt erhält. Zwar bilden in dieser auch fortan wie bisher die sogenannten septem artes liberales, das trivium und quadrivium, die

Grundlage und das Grundschema; aber sämmtliche Wissenschaften werden nach neuen Methoden und nach neuen Büchern behandelt; überall soll auf die Quellen zurückgegangen werden; Hauptsache des philologischen Studiums wird die Lectüre der Classiker; auch historische Vorlesungen, neuere Sprachen und anderes kommen allmählich hinzu. So wird Wittenberg jetzt die protestantische Musteruniversität, die große theologisch-pädagogische Pflanzschule für das protestantische Europa. (Ueber die weiteren Einrichtungen der Wittenberger Universität, über die dortigen sittlichen und wissenschaftlichen Zustände, über die neuen, von Melanchthon verordneten Statuten v. J. 1545 s. Corp. Ref. X, 992 ff. und Raumer a. a. O.)

An Wittenberg aber schloß sich bald eine ganze Reihe von weiteren protestantischen Universitäten in und außerhalb Deutschlands an, die im Reformationsjahrhundert theils neu gegründet theils reformirt wurden: so Marburg, 1527 von Philipp dem Großmüthigen gestiftet; Greifswald, gestiftet 1456, reformirt 1535; Tübingen, gestiftet 1477, reformirt 1535; Frankfurt a. d. Oder, gestiftet 1505, ref. 1539; Leipzig, gest. 1409, wie Frankfurt anfangs der Reformation feindlich, ref. 1541; Königsberg, gestiftet von H. Albrecht von Preußen 1544; Rostock, gestiftet 1419, reformirt 1556; Heidelberg, gestiftet 1386, reformirt 1556 ff.; Jena, 1557—58 von den Söhnen des Kurf. Johann Friedrich gestiftet, als Rivalin von Wittenberg, längere Zeit Sitz des strengen Lutherthums im Gegensatz gegen den kursächsischen Philippismus; Altorf, gestiftet vom Nürnberger Magistrat 1575; Helmstedt, gestiftet von H. Julius von Braunschweig-Wolfenbüttel 1576, von Anfang an Sitz einer freieren melanchthonischen Richtung im Gegensatz gegen das Lutherthum der Concordienformel; dazu noch im Anfang des 17. Jahrh. Gießen, gestiftet 1607, Rinteln 1619.

In der Schweiz waren es mehr die Gemeinden und republicanischen Obrigkeiten, an denen die Reformation ihre Hauptstütze hatte; aber auch hier waren doch die ersten reformatorischen Anregungen von einer Universität ausgegangen, von Basel, wo Zwingli von Wyttenbach humanistische Bildung und freisinnige theologische Ansichten eingesogen, und wo nachher Oekolampadius, Capito u. a. als Reformatoren wirkten. (Ueber die Reformation der Universität Basel, vgl. Herzog, Oekol. II, S. 172 ff.) Eine vermittelnde Stellung nahm Straßburg ein mit seiner 1569 von Joh. Sturm organisirten „Akademie," 1621 zur Universität erhoben. Reformirte Akademieen erhielten Zürich, das Collegium Carolinum, reorganisirt i. J. 1536, s. Wirz, histor. Darst. der Verordnungen über das Kirchen- und Schulwesen in Zürich, 1793. Bd. I. S. 217, Lausanne 1537, Genf 1542—58, Herborn ein sog. akademisches Gymnasium 1584. In den Niederlanden (vrgl. den Art. Holland III, S. 560) erhielt die reformirte Kirche die Universitäten zu Leyden 1575, Franeker 1595, Harderwyk 1600, Gröningen 1614, in Frankreich die Akademien zu Sedan, Montauban, Saumur 1601; ganz eigenthümlich endlich gestaltete sich das Universitätswesen in England zu Oxford und Cambridge, wo weit mehr als anderwärts mittelalterliche Einrichtungen, aber auch mittelalterlicher Zopf sich erhalten hat; anders wieder in Schottland, wo zu den zwei älteren Universitäten, St. Andrews und Glasgow, im 16. Jahrh. zwei neue zu Edinburg 1582 und Aberdeen 1593 hinzukommen, die zugleich zum großen Theil die Mittelschulen ersetzen mußten (s. Band III, S. 82), in Dänemark, Schweden (Kopenhagen und Roeskild, Upsala und Lund) &c. Nach dem Plan dieses Werks kommt es uns nicht zu, hier auf die Universitätseinrichtungen näher einzugehen. Nur auf die tief eingreifende Bedeutung haben wir hinzuweisen, welche seit der Reformation die Universitäten für das gesammte Culturleben und so auch für das Erziehungs- und Unterrichtswesen allermeist des protestantischen Deutschlands, aber auch der übrigen Völker, gewonnen haben. Die Verbindung der Universitäten mit der Kirche ist durch die Reformation nicht gelöst, sondern neu begründet worden (vgl. Palmer, evang. Päd. S. 387); befreit aber wurden sie theils von der hierarchisch papalen Bevormundung, unter der sie im Mittelalter standen, die katholischen Universitäten mehr oder minder heute noch stehen, theils

von der Herrschaft veralteter Traditionen, des Scholasticismus und mönchischen Obscurantismus, der zum Theil gerade in den Universitäten, besonders ihren theologischen Facultäten, seine Burg aufgeschlagen hatte. Jetzt stellten sich die protestantischen Universitäten an die Spitze der geistigen Bewegung und erhielten, wenigstens in Deutschland, eine Bedeutung für das geistige Leben, wie sie diese nie zuvor gehabt. Seit der Reformation „beruht die höhere wissenschaftliche Bedeutung Deutschlands auf den Universitäten; die Stellung, die unser Vaterland auf dem Gebiet der Wissenschaft unter den Nationen einnimmt, die hohe Achtung, die es bei den mitwerbenden großen Culturvölkern genießt, steht im engsten Zusammenhang mit dem Gedeihen seiner Hochschulen" (R. v. Raumer). „Die deutschen Universitäten stiegen mit dem Anfang des 16. Jahrh. zu einer früher nicht geahnten Macht und Bedeutung empor. Die Humanisten begannen sich Eingang zu verschaffen, und während noch die kleinen Kriege zwischen diesen und den Vertretern der Scholastik mit abwechselndem Erfolg einzelne Universitäten bewegten, brach jener weltgeschichtliche religiöse Streit aus, der, von der jüngsten Hochschule entzündet, alsbald zu einem gewaltigen Sturm anschwoll, der die deutsche Nation tief im Innersten aufregte und sie auf Jahrhunderte hinaus in zwei fast gleiche Hälften spaltete. So mußten denn die deutschen Universitäten vor allem von dieser Bewegung ergriffen, erschüttert und endlich umgestaltet werden. Sie waren die Arsenale, in denen die Waffen des Kampfes geschmiedet wurden, vielfach auch die Schlachtfelder, wo gestritten und Sieg oder Niederlage entschieden wurde. Wie in ganz Deutschland für lange Zeit die theologischen Fragen und kirchlichen Interessen die Mächte wurden, die alles sich unterordneten, so waren es jetzt auch mehr als je die theologischen Facultäten, von denen Ruf und Geltung, Blüte oder Verfall der Universitäten abhieng" (Döllinger, die Universitäten sonst und jetzt. München 1867, S. 12). Aus den Theologen aber recrutirte sich größtentheils auch das Lehrerpersonal an den Gelehrtenschulen, wie ja ohnedies die Volksschule bei ihrer engen Verbindung mit der Kirche ganz unter theologischem Einfluß stand, und so kam es, daß fortan für Jahrhunderte die an den Universitäten herrschenden theologischen Richtungen und Kämpfe, besonders der Kampf zwischen der streng lutherischen und einer freieren, mehr humanistischen und melanchthonischen Richtung, später der Kampf zwischen der lutherischen Orthodoxie einerseits und dem Synkretismus, Pietismus, Rationalismus andrerseits von den Universitäten aus auch auf die Schule einen nur allzu mächtigen, vielfach störenden Einfluß gewann. Wie die Universitäten die Wiegen der Reformation und evangelischen Freiheit gewesen, so wurden sie dann freilich auch zeitweise die Sitze einer todten Orthodoxie, Höhlen einer wüthenden confessionellen Polemik, Wohnstätten eines trockenen Scholasticismus, einer ledernen Philologie, einer fühllosen und fürstendienerischen Jurisprudenz, des zopfigsten Pedantismus und der ausgelassensten studentischen Roheit, aber dann doch auch, nachdem in ihnen selbst der reformatorische Geist wieder zur Herrschaft gelangt war, Pflegestätten einer ernsten gründlichen und freisinnigen Wissenschaft, Geburtsstätten eines frischen und freien geistigen Lebens, Verjüngungsstätten für Kirche, Schule und Volk. Was aber die protestantischen Universitäten geworden sind und geleistet haben für die Wissenschaft und für das nationale Bildungsleben, das sind sie geworden dadurch, daß und in soweit als sie selbst die **Principien der Reformation**, den Geist der freien und freimachenden Wahrheit und der christlichen Humanität, in sich aufgenommen und bewahrt haben. (Vrgl. hiezu Tholuk, Universitäten in Herzogs theol. R. E. Bd. XVI, S. 723 ff. Raumer, Gesch. der P. Bd. I, S. 351, und Bd. IV. Muther, aus dem Universitätsleben im Zeitalter der Ref. 1866. Döllinger, die Universitäten sonst und jetzt, 1867.)

b. Als nothwendige Vorbedingung für das Gedeihen der Universitätsstudien erkannten die Reformatoren bald die **Herstellung besserer Vorbereitungsschulen** — Gymnasien, Particularschulen, Lateinschulen; — denn „nicht jedermann sollte nach den Universitäten gesandt werden wie jetzt geschieht, sondern nur die Allergeschicktesten,

in den andern Schulen zuvor Wohlerzogenen.“ Den Anfang mit besserer Organisation der Gelehrtenschulen hatten nun freilich schon vor der Reformation die humanistischen Schulmänner gemacht, — ein Lange, Hegius, Dringenberg, Busch, Wimpheling u. a., — aber es waren das Anfänge, die erst ihrer Fortsetzung und organischen Zusammenfassung warteten. Erst im Zusammenhang mit der Kirchenreformation und im Anschlusse an die territoriale Neuorganisation des Kirchenwesens, seit den 20er Jahren des XVI. Jahrhunderts, erfolgt dann auch eine durchgreifende Neuorganisation des Gelehrtenschulwesens theils durch Neuerrichtung zahlreicher Lehranstalten, theils durch Umwandlung der bereits bestehenden.

Luther erhebt 1520 in seiner Schrift an den christlichen Adel wie für die Reform der hohen, so auch für die der niedern Schulen das Wort, damit nicht, wie jetzt inmitten der Christenheit, das junge Volk verschmachte und elendiglich verderbe. Dann folgt Luthers großer Weckruf zur Schulenerrichtung von 1524; in demselben Jahr schickt er auch schon einen Schulplan an Spalatin, um ihn dem Kurfürsten vorzulegen (s. den Artikel Luther Bd. IV, S. 473). Nun aber greifen die zwei bedeutendsten reformatorischen Schulorganisatoren ein: Melanchthon mit der Errichtung seiner schola privata 1521, mit seiner Betheiligung an der Schuleinrichtung zu Eisleben 1525, zu Magdeburg, mit seinen Rathschlägen an den Rath zu Nürnberg (1524—26), besonders aber seinem, aus Anlaß der sächsischen Kirchenvisitation ausgearbeiteten Unterricht der Visitatoren, und dem darin enthaltenen sächsischen Schulplan, jenem Grundplan, zu dem sich dann alle die weiteren protestantischen Schulordnungen und Lehrplane nur als weitere Ausführungen verhalten (s. d. Artikel Melanchthon, bes. S. 673 ff.), und dann besonders für Norddeutschland und Skandinavien Bugenhagen mit seinen Kirchen- und Schulordnungen für Braunschweig 1528, Hamburg 1529, Lübeck 1531, Pommern 1535, Dänemark 1537, Schleswig-Holstein 1542, woran sich dann als Nachbildungen auch die Mindensche und Göttingensche 1530, die Soester 1532, die Bremische 1534 u. a. anschloßen (s. den Artikel Bugenhagen Bd. I, S. 749), während in andern deutschen Territorien und Städten zahlreiche Gehülfen und Mitarbeiter am Werke der Kirchen- und Schulreformation, wie Johann Brenz in Schwaben, Sam, Frecht u. a. in Ulm, Lachmann in Heilbronn, Lambert von Avignon in Hessen, Justus Jonas in Sachsen, Aepin in Hamburg, Urbanus Regius in Braunschweig-Lüneburg, Friedrich Myconius und Justus Menius in Gotha, W. Capito, Martin Bucer in Straßburg, Erhard Schnepf in Hessen und Württemberg, und andere; in der Schweiz Zwingli, Bullinger (s. Wirz, S. 257), Calvin, Beza, Farel (vrgl. Baum, Beza; Kirchhofer, Farel) u. a. in ähnlicher Weise für Schulengründung und -verbesserung thätig waren. Die allgemeinen Grundzüge, wonach diese Schulen eingerichtet waren, kennen wir theils schon aus dem, was über das Bildungsideal und Erziehungsziel der reformatorischen Pädagogik oben gesagt ist, theils hat es bereits in andern Artikeln dieser Encyklopädie seine weitere Ausführung gefunden, s. bes. Gelehrtenschulen Bd. II, S. 638 ff.

Ziel und Zweck dieser Anstalten war in erster Linie die Vorbildung für die Facultätsstudien an den Universitäten, vorzugsweise für das theologische Studium und den geistlichen Beruf, aber auch für die verschiedenen weltlichen Berufsarten. Kirche und Staat, geistliche und weltliche Obrigkeit und Gemeinden wirkten denn auch wie bei der Errichtung und Erhaltung, so bei der Schulgesetzgebung und Schulaufsicht zusammen. Meist wurde die unmittelbare Inspection in die Hand der Geistlichen und Superintendenten, anderwärts in diejenige weltlicher Aufseher gelegt, oder sie war zwischen Geistlichen und Weltlichen, Pastoren oder Superintendenten und Rathsmitgliedern oder weltlichen Beamten in verschiedener Weise getheilt.

Lehrgegenstände waren: Religion, classische Sprachen, d. h. vor allem (in den kleineren Anstalten ausschließlich) Latein, in größeren auch Griechisch, für die Theologen Hebräisch, daneben wenig Realien, wohl aber Musik und Gesang, besonders für kirchliche Zwecke. Nach dem sächsischen Schulplan soll der Schulmeister die Kinder nur

lateinisch, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch, lehren und zu diesem Zweck sie in drei Haufen theilen. Die Schüler des ersten Haufens lernen Lesen, Vaterunser, Glauben, üben sich in Donat und Cato, im Schreiben und Musik; die des zweiten Haufens lernen Grammatik, den lateinischen Aesop, Terenz, einzelnes von Plautus, besonders ist mit ihnen Etymologie, Syntax und Prosodie zu üben; ein Tag in der Woche gehört der Religion und Schrifterklärung. Aus den Geschicktesten soll man den dritten Haufen bilden, der mit Virgil, Ovids Metamorphosen, Ciceros Officien und Briefen, Grammatik und Metrik, endlich mit Dialektik und Rhetorik sich beschäftigt. Diese Eintheilung in 3 Classen sammt den Grundzügen dieses kursächsischen melanchthonischen Lehrplans wiederholt sich dann in andern Schulordnungen fast stehend. In größeren Schulen findet sich auch die Eintheilung in 4 (pommersche Schulordnung) oder in 5 oder noch mehr Classen (Hamb. u. Lüb. Schul-Ordn.). Unterricht und Uebung im Christenthum und im Latein — darauf reducirt sich hier, in diesen melanchthonschen und den daran zunächst sich anschließenden Schulordnungen noch fast der ganze Lehrplan.

Das Latein war nicht bloß Hauptunterrichtsgegenstand, sondern auch theilweise, wenigstens für die älteren Schüler, die ausschließliche Conversationssprache, der Gebrauch der deutschen Sprache bei Strafe verboten. Ja so weit gieng diese Werthlegung auf das Latein und diese, nach unsern Begriffen ebenso antievangelische als antinationale Combination von Latinität und Christenthum, daß man die Schüler sogar lateinisch beten ließ und zu diesem Zweck die Gebete Luthers ins Lateinische übersetzte (vgl. Palmer, evang. Pädagogik S. 400).

Die Lehrerzahl war nach der Größe der Städte und Schulanstalten sehr verschieden: meist, wo nicht wie in ganz kleinen Schulen einer genügt, werden 2—3 als die eigentliche Normalzahl vorausgesetzt: ein Rector, Conrector oder hypodidascalus, und ein Cantor.

Durch zwei Vorzüge besonders empfiehlt sich dieser von Melanchthon entworfene Grundplan der protestantischen Gelehrtenschule, einmal durch seine außerordentliche Einfachheit und Durchsichtigkeit, dann aber auch durch seine außerordentliche Entwicklungs- und Fortbildungsfähigkeit. Diese weitere Ausführung und Fortbildung hat er dann auch gefunden zuerst in den schon erwähnten Bugenhagen'schen und manchen andern Localschulordnungen (s. Vormbaum), dann aber besonders in der einen gewißen Abschluß in der Reformation der Gelehrtenschule bezeichnenden würtembergischen Schulordnung vom Jahr 1559 und der ganz an diese sich anschließenden sächsischen Schulordnung des Kurfürsten August v. J. 1580. In allen Städten, großen und kleinen, aber auch in den fürnehmsten Dörfern oder Flecken des Fürstenthums sollen (nach der würt. Sch.-O.) lateinische Schulen und dafür taugliche praeceptores gehalten werden; jede vollkommen ausgebildete Lateinschule umfaßt 5 Classen, an kleineren Orten nur die unteren derselben. Lehrplan und Methode ist bereits weit reicher und fester gegliedert, wenn auch unter genauer Festhaltung des humanistischen Princips und des melanchthon'schen Grundplans: in der Ausführung zeigt sich bereits der Einfluß der Methodiker, bes. Sturms. Auch für eine reichere Abstufung verschiedener Arten von Gelehrtenschulen ist gesorgt: neben oder über den einfachen Latein-, Particular- oder Trivialschulen steht zu weiterer Fortbildung das Stuttgarter Pädagogium, zur Vorbildung der angehenden Theologen dienen die Klosterschulen sammt dem Tübinger Stift; einen den württembergischen Klosterschulen theilweise verwandten Charakter, nur nicht mit ausschließlicher Bestimmung für Theologen, haben die sächsischen Fürstenschulen Meißen, Pforta und Grimma, beiderlei Anstalten in der Schulgeschichte besonders merkwürdig als erste Beispiele protestantischer, unmittelbar aus den klösterlichen Anstalten des Mittelalters herausgewachsener Alumnate, Anstalten für gemeinsame Verpflegung, Erziehung und Unterweisung (s. d. Art. Bd. I, S. 74 ff.).

„So erscheinen jetzt, seit Mitte des 16. Jahrhunderts, insbesondere zwei deutsche Länder, Württemberg und Sachsen, als der Boden, worauf viele und edle Pflanzstätten evangelischer Erziehung und Bildung am ersten und kräftigsten wachsen und gedeihen" (Stoy S. 136), und eben diese zwei deutschen Länder sind es auch, wo die Schuleinrichtungen des Reformationszeitalters in ihrer Eigenthümlichkeit, trotz aller späteren Fortbildung, wohl am längsten und treuesten sich erhalten haben. Aber auch andere deutsche Territorien blieben nicht zurück im Eifer für Gründung neuer oder Reorganisation bestehender Gelehrtenschulen der verschiedensten Art und Benennung: Latein-, Particular-, Trivialschulen, niedere und höhere Stadtschulen, Pädagogien, Lyceen, Gymnasien, akademische Gymnasien, patricische Schulen, Ritterakademien, Fürsten- und Klosterschulen (vgl. über diese verschiedenen Bezeichnungen die betr. Artikel dieser Encyklopädie, bes. d. A. Gymnasium Bd. III, S. 170).

Und mit den protestantischen Territorien wetteifern in der Schulengründung bald, besonders seit der Mitte des Jahrhunderts, auch die katholischen Länder, die durch die Reformation und Gegenreformation zu neuen Anstrengungen geweckt wurden (vgl. den Art. Jesuitenschulen Bd. III, und Oesterreich Bd. V, S. 356); und mit Deutschland, wenn auch in geringerem Grade, andere europäische Länder.

Nicht weniger als 1600 Schulanstalten (d. h. Mittel- oder Gelehrtenschulen mit Ausschluß der Universitäten und Volksschulen) sollen im Lauf des 16. Jahrhunderts nur allein auf deutschem Boden gegründet oder reorganisirt worden sein. Wir versuchen nach den uns vorliegenden Daten ein freilich noch ziemlich mangelhaftes Verzeichnis zu geben, das, wenn auch vollständiger als die uns bisher bekannten (Wachler, Handbuch der Geschichte der Literatur. 1824. Th. 3; Schwarz, Erziehungslehre. 2. A. 1829. I, 2, S. 514; Schmidt, Gesch. der Pädagogik Bd. III, S. 118; vgl. auch den Artikel Preußen Bd. VI, S. 329 ff.), doch immer noch der Vollständigkeit, zum Theil vielleicht auch der Genauigkeit der Angaben ermangelt, aber jedenfalls von der großen Zahl solcher Gründungen und Neuorganisationen, besonders in dem Zeitraum zwischen 1520 und 1560 eine annähernde Vorstellung geben kann. Zur Vergleichung nehmen wir auch katholische Schulgründungen, besonders die seit 1551 immer zahlreicher werdenden jesuitischen Schulanstalten (vgl. diesen Artikel) mit auf.*)

a) In die Zeit von **1500—1520** fallen nach unsern Quellen folgende Schulengründungen:

1504 Münster. 1514 Freiberg, Meißen. 1518 Zwickau; ferner mit unbestimmbarer Jahreszahl Attendorn, Düren, Erfurt, Kreuznach, Lennep, Warendorf, Colberg, Grünberg, Großglogau, Stargard (14).

b) In die Zeit von **1521—1560**:

1521 Zerbst, Halberstadt. 1522 Wittenberg (evangel. Lateinschule). 1523 Treptow, Schwäbisch Hall. 1524 Gotha, Magdeburg, Weimar, Leipzig, Aschersleben, Hadersleben, Nordhausen, Ulm, Nördlingen, Oehringen, Losdorf (Oesterreich V, 356). 1525 Jena, Stralsund, Eisleben. 1526 Nürnberg, Hirschberg. 1527 Altenburg, Saalfeld, Heilbronn, Husum. 1528 Frankfurt, Oldenburg, Bremen, Göttingen, Goslar, Braunschweig. 1529 Hamburg (Johanneum), Brieg (Stadtschule), Ansbach. 1530 Lübeck, Marienberg, Minden. 1531 Goldberg, Marburg, Augsburg (Annengymnasium). 1532 Bautzen, Eisenach, Lüneburg, Schwerin, Soest, Bunzlau. 1533 Weißenfels. 1534 Hannover, Schneeberg, Gardelegen. 1535 Eisfeld, Zittau, Stuttgart. 1536 Durlach. 1537 Wolgast, Cottbus. 1538 Straßburg, Regensburg, Plauen. 1539 Einbeck, Quedlinburg, Arnstadt, Frankfurt a. d. O. (städt. Lyceum). 1540 Leipzig (Thomassch.), Berlin (Nicolai- und Mariensch.), Herford, Hameln, Meldorf. 1541 Halle, Zeiz,

*) Selbstverständlich konnten hier vorzugsweise nur größere Lehranstalten berücksichtigt werden; kleinere Latein- oder sog. Trivialschulen bestanden fast in allen Städten, zum Theil auch in größeren Dörfern, s. hierüber die Schulgeschichten der einzelnen Länder.

Schleswig, Wismar. 1542 Naumburg, Schweinfurt. 1543 Ilefeld, Meißen (Afra), Dortmund (archigymnasium illustr.), Merseburg, Hof, Prenzlau, Stettin (fürstl. Pädagogium), Schulpforta, Mühlhausen. 1544 Meiningen, Wesel, Hildesheim (Andreanum). 1545 Düsseldorf (herzogl. Gymnasium). 1546 Heidelberg (paedagogium). 1547 Celle. 1548 Greifswalde. 1549 Colberg. 1550 Grimma (Fürstenschule), Braunschweig, Wernigerode. 1551 Wien (Jesuitencollegium). 1553 Bielefeld, Güstrow, Schwerin (Bürgerschule), Neu-Brandenburg. 1554 Roßleben. 1555 Frankenhausen, Laubach, Wezlar, Lissa (Schule der Brüderunität). 1556 Stade, Oels (herzogl. Schule), die dreizehn württembergischen Klosterschulen, Cöln (Jesuitencollegium), Ingolstadt (ebenso), Prag (ebenso). 1557 Dresden, Walkenried, Trarbach. 1558 Bielefeld (Stiftsschule erweitert, später gymnasium), Brandenburg (Neustädter Schule). 1559 Lauingen, Duisburg, München (Jesuitencollegium). 1560 Kiel, Heidelberg (paedagogium wieder hergestellt). (Summa 133).

c) In die Zeit von **1561—1580:**

1561 Erfurt, Baireuth, Donndorf, Greifswald (evang. Particularschule). 1562 Breslau (Elisabethgymnas. erneuert). 1563 Trier, Dillingen (Jesuitencolleg.) 1564 Parchim. 1565 Halle (Stadtgymnas.), Görliz, Kloster Bergen, Heidelberg, Schwerin (Domschule), Braunsberg (Hosianum). 1566 Flensburg, Schleswig (gymnas. acad.), Bordesholm (Klosterschule). 1567 Darmstadt, Hadersleben (neue Fundirung der Schule). 1569 Brieg (gymnasium illustr.), Marienthal, Amelunxborn, Riddagshausen, Reiffenberg (Klosterschulen in Braunschweig). 1570 Anklam, Neustettin. 1571 Themar, Gandersheim (paedagogium). 1572 Gotha (gymnasium illustre). 1573 Windsheim, Andernach (kathol. Lateinschule), Crossen. 1574 Berlin (graues Kloster), Merseburg (Domschule). 1575 Friesland, Altorf, Heiligenstadt (Jesuitencollegium). 1577 Schleusingen. 1578 Neustadt a. d. Hardt, Laibach, Verden (Domschule). 1579 Corbach (gymnas.). 1580 Dahme, Rostock (Stadtschule), Saarbrück, Coblenz (Jesuitengymnasium). (46).

d) In die Zeit von **1581—1600:**

1582 Heilbronn, Zerbst, Mörs (Schola illustris). 1583 Durlach. 1584 Wolfenbüttel, Bremen. 1588 Schuttorf bei Bentheim, Lyck. 1589 Braunschweig, Razeburg, Brandenburg (Altstadt). 1591 Burg Steinfurt (gymnasium illustre). 1594 Oels (gymnasium illustre). 1595 Cassel. 1596 Eisleben (Gymnasium). (15).

Von unbestimmtem Datum, aber gleichfalls im 16. Jahrhundert gegründet sind die Schulen oder Gymnasien zu Cöslin, Cüstrin, Elberfeld, Landsberg, Pyriz, Schweidniz, Aachen (Jesuiten), Jülich, Warburg (Franziskanerschule) und andere.

Von außerdeutschen Ländern nennen wir die Schweiz mit den neuentstandenen oder neuorganisirten Gelehrtenschulen zu Zürich, Basel, Bern, Schaffhausen, Lausanne, Genf u. a.; Preußen und Polen mit den Schulen zu Königsberg 1525, Elbing 1536, Culm 1540, Rastenburg 1545, Dubiaczko 1550, Marienburg 1552, Thorn 1557, Danzig 1558, Welau 1576, Tilsit 1586, Memel, Graudenz, Insterburg u. a.; Dänemark mit Wiborg 1516, Roeskild 1537, Kopenhagen 1546, Colding 1552, Aarhuus, Soeroe; Schweden mit Strengnäs; die Ostseeprovinzen mit Riga 1529; Ungarn und Siebenbürgen mit Leutschau 1520, Kronstadt 1530, Sarospatak 1531, Preßburg 1556, Hermannstadt, Schäsburg, Mediasch, Bistriz u. s. w. (s. Band V, S. 521). In England sind zu nennen: Paulsschule zu London c. 1508, Christhospital 1552, Merchant Tailors School 1561, Schulen zu Rugby 1567, Harrow 1571, Westminsterschule c. 1585, Grasham College 1596, ferner lateinische Schulen zu Birmingham, Bedford, Tunbridge u. a. (s. Bd. III, S. 81, 132). Ueber die schottischen Schulen s. Bd. III, S. 150 ff. Ueber die zahlreichen und blühenden protestantischen Gymnasien und Schulen, die in Böhmen, Mähren und andern österreichischen Erblanden entstanden, und besonders unter Maximilian II. und Rudolf II. ihre Blütezeit erlebten, dann aber

durch die Jesuiten verdrängt, zuletzt durch die gewaltsamen Contrareformationen im 17. Jahrhundert zerstört wurden, s. den Art. Oesterreich Bd. V, S. 355 ff.

c. Die eigenthümlichste Schöpfung der Reformation, und ganz aus der Tiefe der protestantischen Principien geboren ist die evangelische Volksschule (vgl. hierüber den besonderen Artikel Volksschule; ferner Gräfe, Volksschule 1847. Brüstlein, Luthers Einfluß auf das Volksschulwesen. 1852. Schaeffer, de l'influence de Luther sur l'éducation du peuple. 1853. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha 1858—60. 5 Bände. Ders., Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform 1860. Helfert, Geschichte der österreichischen Volksschule Bd. I. 1860. S. 34 ff. Palmer, evangel. Pädagogik S. 411 ff.).

Ansätze und Anfänge zu einem Volksunterricht (d. h. einer nicht bloß den Gelehrten- und Gebildetenstand, sondern möglichst alle Classen und Stände des Volks, also namentlich auch den Bürger- und Bauernstand, und beide Geschlechter, Mädchen wie Knaben, Jungfrauen wie Jünglinge umfassenden Unterweisung theils in der christlichen Religion, theils in den nöthigsten Elementarfächern des Lesens, Schreibens, aber auch Rechnens und Singens) finden sich allerdings schon vor der Reformation hin und wieder im Mittelalter, theils im Zusammenhang mit den karolingischen Culturbestrebungen im neunten Jahrhundert (Theodulf von Orleans), theils aber besonders „in der kirchlichen Sturm- und Drangperiode des vierzehnten und fünfzehnten Jahrhunderts", infolge des erwachten Selbstgefühls, der gesteigerten Gewerbs- und Handelsthätigkeit, des lebendigeren Bildungsinteresses, besonders unter dem Bürgerstand in den Städten. Am nächsten waren der Idee der Volksschule jene deutschen Stadtschulen oder sogen. Schreibschulen gekommen, welche in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters in vielen Städten, z. B. Hamburg, Lübeck, Breslau, Nordhausen, Braunschweig, Stettin u. a. a. O. von den weltlichen Magistraten, nicht selten unter Widerspruch des Klerus waren errichtet worden, die nun aber ebendarum auf den Unterricht im Lesen, Schreiben und etwa Rechnen sich hatten beschränken müßen, mit Ausschluß dessen, was für die Volksschule im evangelischen Sinne die Hauptsache ist, des religiösen Unterrichtes, den der Klerus eifersüchtig sich vorbehielt, freilich großentheils nur, um ihn zu verwahrlosen (vgl. das Wort Melanchthons Apol. Conf. Aug. art. VIII. apud adversarios nulla prorsus est catechesis puerorum). Allein auch abgesehen davon waren die Leistungen dieser Schulen so gering, die Disciplin in denselben so schlecht, daß sie jedenfalls einer gründlichen Reorganisation bedurften. Ueberdies bestanden sie doch fast nur in größeren Städten, während an eine Beschulung des Landvolks kaum gedacht wurde. Nur in diesem beschränkten Umfang können diese vorreformatorischen deutschen Schulen als „Wiege der Volksschule" bezeichnet werden (Palmer).

Einen systematischen Volksunterricht, ein organisirtes, insbesondere auch das Landvolk umfassendes Vo[k]sschulwesen gab es vor der Reformation nicht. Dazu fehlten die äußeren und inneren Bedingungen: das Interesse der Kirche wie des Staats und Volks, die Lehrer, die Lehrmittel. Die Kirche insbesondere hatte „als solche gar kein Interesse dafür, Volksschulen einzurichten, in denen nicht geistliche und weltliche Gelehrte, sondern Christenmenschen erzogen und nicht mit lateinischer, sondern mit gemeinchristlicher Cultur versehen wurden" (Heppe, Gesch. der d. Volksſch. I, S. 3).

Die Idee der Volksschule als einer allgemeinen elementaren, und zwar zunächst religiös-kirchlichen, zugleich aber auch weltlich-bürgerlichen, allgemein menschlichen Bildungsanstalt für alle Stände und für beide Geschlechter „konnte nur aus dem Geiste des evangelischen Protestantismus erwachsen" (Heppe), aber sie ist auch daraus erwachsen; und zwar sofort, sobald überhaupt die Reformatoren auf das Erziehungs-, Bildungs- und Schulwesen ihre Reflexion richteten, war es die Idee der Volksschule, die ihnen neben derjenigen der Gelehrtenschule vorschwebte, nur daß allerdings jene Idee nicht sofort, sondern erst in allmählicher Entwicklung und zum Theil nur auf Umwegen zur Ausführung gelangte. Trotz der Behauptung von Helfert (a. a. O.), daß

„weder die Kirche noch die Gegenkirche die Volksschule geschaffen", wird es also doch dabei sein Bewenden haben, daß die evangelische Reformation des sechszehnten Jahrhunderts es ist, welche die Idee des Volksschulwesens geschaffen hat, und dann in successiver Entwicklung deren Verwirklichung zu Stande brachte, wobei es allerdings nach den Begriffen der Reformatoren über das Verhältnis von Kirche und Staat sich von selbst versteht, daß auch hier, bei der Einrichtung und Leitung des Volksschulwesens, staatliche und kirchliche Interessen und darum auch staatliche und kirchliche Organe zusammenwirkten. Die Volksschule als organisirtes Institut ist das eigenste Product und die nothwendige Consequenz der evangelischen Reformation, der evangelischen Kirchen- wie der evangelischen Staatsidee, und ebendarum auch zunächst das Eigenthum der protestantischen Völker, und besonders des Stammlandes der Reformation, des evangelischen Deutschlands: erst von hier aus ist sie dann anderwärts importirt, oder harrt erst noch ihrer Einführung.

Grundlage der evangelischen Volksschule sind dieselben Gedanken, die wir als religiös-sittliche Grundanschauungen der Reformation und des evangelischen Christenthums kennen gelernt haben. Es ist vor allem das protestantische Rechtfertigungsprincip oder die Lehre von dem geistlichen Priesterthum aller gläubigen Christen, von der religiös-sittlichen Selbstverantwortlichkeit, aber auch der evangelischen Freiheit eines jeden Christenmenschen, von der Pflicht und dem Recht jedes mündigen Christen, selbst für sein eigenes Seelenheil wie für das Heil der ihm befohlenen Seelen zu sorgen, woraus folgt, daß nun auch jeder Christ soweit unterrichtet und christlich erzogen werden muß, um selbst aus der h. Schrift sich erbauen, von seinem Glauben Rechenschaft geben, seine eigene und der Seinen Seligkeit schaffen zu können. Dazu kommt als zweites Motiv das Bedürfnis des evangelischen Gemeindegottesdienstes hinzu, an dem nicht bloß der Pastor, sondern auch das Volk sich activ betheiligen soll mit Singen, Beten, Hören der Predigt, Bekennen des Glaubens, und der überhaupt nicht ein Dienst Gottes, nicht ein priesterliches Werk, sondern Erbauung der Gemeinde aus dem Wort Gottes und auf dem Grunde des allerheiligsten Glaubens sein will, also bei der Gemeinde Glauben und eine gewiße Glaubenserkenntniß und Schriftkenntniß voraussetzt, ebendarum aber eine Unterweisung der Getauften und Heranwachsenden im Glauben und den zum Schriftverständnis nöthigen Vorkenntnissen fordert. So wurde die Volksschule zunächst im Interesse der evangelischen Kirche und vom Standpunct der Kirche aus, als ein annexum der Kirche oder eine Hülfsanstalt für diese organisirt: die deutsche Bibel, der deutsche Katechismus (von Luther, Brenz oder ein anderer), das deutsche Kirchenlied sind ihre ersten und wichtigsten Lehrbücher und Lehrgegenstände; der Pfarrer, soweit er nicht selbst den religiösen Unterricht giebt, der natürliche Schulaufseher; sein Gehülfe für die äußeren Verrichtungen beim Gottesdienst, der Kirchendiener, Küster, Meßner Opfermann, Cantor, auch sein natürlicher Gehülfe beim christlichen Religionsunterricht, beim Katechismusabhören, dem Lese-, Singunterricht u. s. w.

Zu diesem religiös-kirchlichen Motiv der Volksschulerrichtung und Einrichtung kam jedoch sofort noch ein anderes — das Interesse, welches die Reformation und der Protestantismus seinem Princip nach auch für das weltlich-menschliche Wohl des Volkes, für seine menschlich-sittliche Erziehung und intellectuelle Bildung, für jede menschliche Berufsart und sittliche Lebensstellung als für einen Dienst Gottes hat. Nicht bloß die Kirche braucht schrift- und katechismusfeste Christen, auch singgeübte Kinder und Gemeindeglieder, sondern „auch die Welt für ihren weltlichen Stand bedarf feiner geschickter Männer und Frauen", wie Luther sagt, und darum konnte es von Anfang an nicht genügen, nur eben in den Städten und größeren Flecken „lateinische Schulen" für die Knaben, sondern es that noth „an allen Orten die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, aufzurichten", also — deutsche Volksschulen. Nicht bloß auf Errichtung und Reform der Gelehrtenschulen, sondern auch

auf die Errichtung von Volksschulen war also von Anfang an das Absehen der Reformatoren gerichtet, insbesondere Luthers, der „als der Seelsorger und geistliche Berather seines Volkes mit einer in Kraft des Glaubens thätigen Liebe wacht, betet und arbeitet, daß seine lieben Deutschen, vornehme und geringe, bei frommer Zucht und gründlichem Unterricht ein gottgefälliges Leben führen möchten" (Raumer S. 132).

Ich kann nicht zugeben, daß, wie neuerdings vielfach ist behauptet worden (bes. von Heppe a. a. O. S. 3, vgl. auch Palmer, evang. Päd. S. 50),*) Luther bei seiner Empfehlung der Schulen „nichts anders im Sinn gehabt habe als gelehrte Schulen". Dem widerstreitet offenbar schon der Wortlaut des Sendschreibens an die Rathsherrn v. 1524, wo ausdrücklich die Aufgabe der Schulen darein gesetzt wird, die Jugend, und zwar Mädchen wie Knaben, zur Gottseligkeit und zu allen ehrlichen und christlichen Ständen zu ziehen und zu unterrichten, damit die Männer wohl regieren können Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde." Wenn er für die Knaben ein Minimum des täglichen Schulbesuchs von 1—2 Stunden, für die Mädchen von 1 Stunde verlangt, damit sie in der übrigen Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen u. dgl., so ist mit dem allem doch offenbar an eine Beschulung des ganzen Volkes beider Geschlechter, aller Stände, und keineswegs bloß an gelehrte Schulen gedacht: wenn gleich ganz richtig ist, daß die letzteren ihm vorzugsweise am Herzen lagen, so gehen doch seine pädagogischen Gedanken und Forderungen von Anfang an viel weiter. So ist also Luther der eigentliche Gründer der deutschevangelischen Volksschule geworden, und ist dies geworden vor allem dadurch, daß er der christlichen Obrigkeit ihre Pflicht einschärfte, für christliche Beschulung des ganzen Volkes — des Bürger- und Handwerkerstands wie der höheren Stände — der Mädchen wie der Knaben — Fürsorge zu treffen, dann aber auch dadurch, daß er für die Volksschule die wesentlichsten Lehrgegenstände und Lehrbücher beschaffte in seiner deutschen Bibel, seinem kleinen Katechismus, seinem deutschen Kirchenlied, auch dem ersten bekannten deutschen ABC-Buch (s. Bd. I, S. 3), endlich durch seine Mitwirkung bei der Kirchenvisitation und der Abfassung der ältesten Kirchen- und Schulordnungen. Von diesen ist es schon die sogenannte Leisniger Kastenordnung vom Jahr 1523, welche Bestimmungen über Einrichtung einer Knaben- und Mädchenschule enthält (s. Richter K.-O. I, 13. Vormbaum I, 1). Dann bestimmt die Stralsunder K.-O. vom Jahr 1525, daß zwei Schulen sollen gehalten werden, eine für die jungen Knaben, die andere für die Mädchen. Brenz in der Hallischen Kirchenordnung von 1526 hat zwar zunächst die Gelehrtenschule im Auge, will aber doch zugleich die Aufstellung einer geschickten Frau, um die jungen Töchter „täglich zwo Stund in zuchten schreiben und lesen zu unterrichten," da „die Schrift ja nicht den Mannen allein zugehöre, sondern auch den Weibern, so mit den Mannen gleich ein Himmel und ewig Leben warten" (Vormbaum S. 3). Endlich enthielt auch die in demselben Jahre 1526 von Franz Lambert von Avignon verfaßte Reformatio ecclesiarum Hassiae Bestimmungen über Knaben- und Mädchenschulen, die in allen Städten und Dörfern errichtet werden sollen Cap. 30: in omnibus civitatibus, oppidis et pagis sint puerorum scholae, ubi rudimenta et scribendi rationem doceantur, — et si in nonnullis pagis omnia rudimenta tradi nequeunt, episcopi (d. h. die Pfarrer) saltem aut eorum adjutores pueros legere et scribere doceant und cap. 31: de scholis puellarum: sint praeterea in civitatibus et oppidis, si fieri potest etiam in pagis, puellarum scholae, quibus doctae maturae et piae feminae praesint, quae eas doceant fidei principia, item legere, nere, sollicitas ac operosas esse, ut bonae tandem matronae domus sint; dabei wird namentlich noch tägliches Bibellesen verlangt, und

*) Die vom Hrn. Vf. angefochtene Behauptung ist schon vor Heppe ausgesprochen worden; ich kann sie auch der obigen Ausführung gegenüber nicht fallen lassen.

Palmer.

zwar, wie sich von selbst versteht, in der deutschen Sprache (vulgariter) s. Richter, K.-Ordnungen I, 60, Vormbaum S. 3 f).

Eine der ersten Stimmen, die für Errichtung deutscher Volksschulen sich erhoben, ist auch die des schwäbischen Reformators Anton Eberlin von Günzburg, der in seiner i. J. 1523 von Wittenberg aus an den Ulmer Rath gerichteten Schrift u. d. T. „Andere getreue Verwahrung ꝛc." die Errichtung von Schulen an der Stelle der Klöster empfiehlt: „Das Wengenkloster ist gut zu einer Kindsschul, da man an einem Ort lehre alle Tage eine Stunde Morgens und eine zur Vesperszeit in evangelischer Lehre Mädchen und Knaben, das wird großen Nutzen bringen mit der Zeit. So die Stund aus ist, lasse man die heimlaufen, welche anderes nicht lernen wollen. Am andern Ort des Klosters soll man eine gemeine Schule für Kinder haben, zu lehren nach gemeinem Brauch wie bisher, doch daß man rechtgeschaffene Dinge lehre. Am dritten Ort soll man die Mägdlein schreiben und lesen lehren und zugleich etwas zu bürgerlichem Wesen dienendes. Am vierten Ort soll man alle Tage eine Stunde lesen und lehren Landrecht, Stadtrecht, kaiserlich Recht, alte Historien und was zu menschlicher Zucht und Fürsichtigkeit dienen mag, dazu auch junge Gesellen und alte Männer gehen sollen ꝛc. (s. Keim, die Reformation der Reichsstadt Ulm. Stuttgart 1851. S. 77 ff.). Freilich sind diese Vorschläge Eberlins ebenso wie die Anordnungen der Homberger Synode von 1526, soviel wir wissen, niemals zur Ausführung gekommen. Und auch anderwärts stieß die den Reformatoren von Anfang an vorschwebende Idee eines das ganze Volk, Knaben und Mädchen, Stadt und Land umfassenden deutschen Volksschulunterrichts auf vielfache Hindernisse, da es theils an den Mitteln, theils an der nöthigen Zahl von Lehrern, theils auch an dem guten Willen der Eltern und Gemeinden fehlte. Deswegen mußte man sich vorerst an den meisten Orten begnügen, um nur überhaupt etwas zu erreichen, ausschließlich auf Errichtung von Lateinschulen für die Knaben zu dringen, für den evangelischen Religionsunterricht der übrigen zum Besuch dieser nicht geeigneten Jugend aber auf andere Weise, durch die dem Pfarrer obliegenden kirchlichen Katechisationen und Katechismuspredigten Sorge zu tragen. Dies ist es, was Luther schon in seiner deutschen Messe 1526 (s. Richter K.-O. I, S. 37) und was dann auch der Unterricht der Visitatoren im Kurfürstenthum Sachsen v. J. 1528 anordnet, während der diesem einverleibte „sächsische Schulplan" Melanchthons nur auf lateinische Schulen sich bezieht. Nur in größeren Städten, und insbesondere da, wo schon von früher her sg. Schreibschulen und Mädchenschulen bestanden, konnte die Einrichtung einer deutschen Volksschule, oder von deutschen Jungen- und Mädchenschulen neben den Lateinschulen sofort durchgeführt werden, wie insbes. Bugenhagen z. B. in seiner braunschw. Schulordnung v. J. 1528 neben den lateinischen Jungenschulen ausdrücklich auch „deutsche Jungenschulen" will, wo „zwei deutsche Schulmeister, von dem Rath angenommen, zu etlichen Zeiten was Gutes lehren sollen aus dem Wort Gottes, 10 Gebot, Glauben, Vaterunser, von den Sacramenten, christliche Gesänge ꝛc. und Jungfrauenschulen mit vom Rath angenommenen Schulmeisterinnen, die im Evangelium beständig und von gutem Gerücht, und die Unterricht geben sollen in Lesen, Katechismus, Memoriren von Bibelsprüchen, bibl. Geschichte, Singen. Auch die hamburgsche Kirchen- u. Schulordnung von 1529 ordnet eine deutsche Schreibschule mit 3 Lehrern und für jedes Kirchspiel eine deutsche Jungfrauenschule mit „Schulmeisterinnen" an (s. Vormbaum S. 26). Für Wittenberg aber wird durch die Wittenberger Kirchenordnung von 1533 auf Anhaltung Dr. Martini und des Pfarrers (Bugenhagen) mit Zuthun des Rathes neben der lateinischen Knabenschule eine Jungfrauenschule bestellt, wo der Schulmeister und sein Gehülfe, der Custer, im Lesen, Schreiben, Singen, Katechismus und Bibelsprüchen, auch Ziffern und etwas von der Arithmetica Unterricht ertheilen. Nach der pommer'schen K.-O. v. 1535 sollen die gemeinen Schreibschulen, in denen bisher kein Religionsunterricht ertheilt worden war, nicht verhindert, ihnen aber auferlegt werden, deutsche Psalmen, gute Sprüche

aus der h. Schrift und den Katechismus zu lehren. In ähnlicher Weise läßt die hannoverische K.-O. des Urbanus Rhegius v. J. 1536 die bestehenden deutschen Schulen zwar fortdauern, verlangt aber von denselben auch Unterweisung der Jugend in christlicher Lehre und Zucht und unterstellt sie deshalb der Aufsicht des Superintendenten, der insbes. auch die anzustellenden Lehrer zu prüfen hat, damit diese nicht wie bisher zuweilen, unnütz begeinisch altvettelisch Ding die Kinder lehren. Dagegen dringen andere Kirchenordnungen (z. B. die lübek'sche von 1531, lippe'sche von 1538, meißnische von 1540, die sächsischen Generalartikel von 1557 u. a.) zunächst nur auf Pflege der kirchlichen Katechisation durch den Pfarrer, wobei der Pfarrer theils durch die Hausväter und Hausmütter, theils aber durch seinen natürlichen Gehülfen bei seinen pfarramtlichen Verrichtungen, den Küster, (custos, Kirchner, Glöckner, Meßner, Sigrist, Opfermann 2c.) unterstützt werden soll, indem letzterer angewiesen wird, „die Kinder singen zu lehren, auch wo sichs leiden will, ihnen den Katechismus einzuprägen," woran sich dann leicht weiteres anschließen konnte.

So hat sich allerdings theilweise, vorzugsweise auf dem Lande, die Entwicklung der Volksschule an die kirchlichen Katechismusübungen angeschlossen. Aber keineswegs war dies überall der Fall. Vielmehr gab es, wie die angeführten Beispiele zur Genüge zeigen, drei verschiedene Wege, wie man dem von den Reformatoren frühe aufgestellten Ziele einer allgemeinen Beschulung der evangelischen Jugend beiderlei Geschlechts näher kommen konnte. 1) Das Erste und Nächstliegende war die Reorganisation der von früherer Zeit her bereits bestehenden deutschen Stadtschulen, Schreibschulen, Mädchenschulen, denen man jetzt auch die Ertheilung des christlichen Religionsunterrichts d. h. insbes. Einübung des Katechismus, des Kirchengesangs und etwa Bibellesen, Memoriren von Bibelsprüchen 2c. zur Pflicht machte, und die man dem Organismus des evangelischen Kirchen- und Schulwesens eingliederte, d. h. insbes. der Schulaufsicht des Geistlichen 2c. unterstellte. Anderwärts, wo man eine Reform solcher deutschen Schulen nicht für möglich oder nicht für zweckmäßig hielt, besonders in kleineren Städten, wo man von dem Nebeneinanderbestehen von verschiedenen Schulen eine Gefahr für die „rechten guten Schulen," d. h. für die Lateinschulen, befürchtete, wurden solche, bes. aber die freilich in einem bedenklichen Zustand der Verwahrlosung befindlichen Privatschulen oder sg. „Winkelschulen" abgeschafft und verboten (s. bes. die württemb. Instruction für die Visitationsräthe v. J. 1546).

2) Das zweite Mittel zur Realisirung der Idee einer Volksschule war die Neuerrichtung eigener deutscher Jungen- und Mädchenschulen neben den Lateinschulen, entweder ganz selbständig oder in Anlehnung an eine Lateinschule (sg. annectirte Schulen): dies empfahl sich bes. an größeren Orten, wurde daher von vielen Kirchenordnungen von Anfang an empfohlen und mit der Zeit, namentlich nach dem Vorgang der württemb. K.-O. von 1559, immer häufiger. Daß man hiebei theilweise eher an die Errichtung deutscher Mädchenschulen als an die von Knabenschulen dachte, hat seinen Grund einfach darin, daß für die bildungsfähige männliche Jugend durch die Lateinschulen gesorgt war; doch findet sich auch bald die Forderung deutscher Jungenschulen neben den Latein- und Mädchenschulen. Daß aber mitunter die Lateinschule auch der weiblichen Jugend zu gut kam, zeigt das Beispiel von Goldberg, wo zu Trotzendorfs Zeit selbst Knechte und Mägde sollen Latein gesprochen haben.

3) Wo aber weder eine bereits bestehende deutsche Schule reformirt noch eine eigene deutsche Schule sofort neu gegründet werden konnte, also insbes. auf dem Lande, da mußte man zunächst mit dem sich begnügen, was jedenfalls als das Nothwendigste erschien, mit dem Katechismusunterricht, der von dem Pfarrer selbst in kirchlichen Katechisationen, Kinderlehren, Kinderpredigten 2c. Sonntags in der Kirche ertheilt und wobei er theils durch die Hausväter und Hausmütter, theils aber besonders durch den Kirchendiener, Kirchner, Küster, Meßner 2c. unterstützt werden sollte. Indem dieser Unterricht des Küsters, der anfangs auf Einübung des Katechismus und der kirchlichen

Gesänge sich beschränkte und Sonntags, sowie auch an einem Wochentage stattfand, auf weitere Stunden und Tage, sowie auf einige weitere Fächer — Lesen, Schreiben, etwa auch Rechnen, biblische Geschichte und biblische Sprüche — sich ausdehnte, so entstanden sogenannte Küsterschulen, in denen vom Küster, mitunter auch für die weibliche Jugend von der Küsterfrau oder Pastorsfrau Unterricht ertheilt wurde (s. Heppe I, 18 ff.).

Dadurch also, daß man einerseits in bereits bestehende, aber bloß auf den Lese-, Schreib- und einigen Rechenunterricht beschränkte deutsche Schulen den evangelischen Religionsunterricht hineinverlegte, andererseits an die kirchliche Katechisation auch den Unterricht in einigen andern elementaren Fächern (Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen) anschloß, und daß man endlich, wo es angieng, eigene deutsche Schulen errichtete, welche beides zugleich umfaßten, hat die evangelische Volksschule sich gebildet, die eben ihrer ursprünglichen Idee nach beides zugleich ist — Confessions- oder Katechismusschule, Vorschule für die evangelische Kirche, und Primärschule oder Anstalt für den Unterricht in den elementaren und allgemein nothwendigen Wissensfächern. Dabei können wir aber weder die eine noch die andere der beiden Heppe'schen Combinationen — daß einerseits die Einführung der kirchlichen Confirmation, anderseits das Auseinandergehen der lutherischen und reformat. Confession — den Impuls zur Errichtung einer eigentlichen Volksschule gegeben habe, als geschichtlich begründet erachten: die eine hat schon Palmer widerlegt (ev. Pädag. S. 425), die andere ist auch nur scheinbar begründet, sofern eben die festere kirchliche Organisation, wie sie nach dem Religionsfrieden von 1555 als möglich und nothwendig erschien, einerseits zur besseren Fürsorge für das Schulwesen, anderseits aber auch zur schärferen Lehrausprägung, zur Aufstellung der Corpora doctrinae und endlich freilich auch zu der beide Confessionen scharf trennenden Concordienformel von 1577 führte. Aber nicht das confessionelle, sondern das religiös-kirchliche und zugleich theokratisch-politische Interesse — das Streben, sein Volk zu einem evangelischen Gottesstaat zu erziehen — hat z. B. einen Herzog Christoph zu seinen, in diesem Stück epochemachenden Organisationen getrieben.

Einen relativen Abschluß in der reformatorischen Organisation des Volksschulwesens bezeichnet nämlich die württembergische große Kirchen- und Schulordnung v. J. 1559. Neben den lateinischen Schulen, die „in allen und jeden Städten, auch etlichen der fürnemsten Dörfern oder Flecken des Fürstenthums gehalten werden sollen" (Vormbaum S. 69), werden hier auch „teutsche Schulen" angeordnet, zum Besten der „gemeinlich hartschaffenden Unterthanen, so ihrer Arbeit halber nit alle Zeit, wie not, ihre Kinder selbst unterrichten und weisen können, damit derselben Arbeitenden Kinder in ihrer Jugend nit versompt, fürnämlich aber mit dem Gebet und Catechismo und daneben Schreiben und Lesen, ihnen selbs und gemeines Nutzens wegen, desgleichen mit Psalmensingen desto baß unterrichtet und christlich auferzogen werden." Daher sollen, wo bisher in solchen Flecken Meßnereien gewesen, daselbst teutsche Schulen mit den Meßnereien zusammen angerichtet, und darauf zu Versehung der teutschen Schulen und Meßnereien von unseren verordneten Kirchenräthen geschickte und zuvor examinirte Personen verordnet werden" (ebend. S. 71). Ueber die Einrichtung dieser „teutschen Schulen," in welche nicht bloß die Knaben, sondern auch „Döchterlin" geschickt werden, über die darin zu beobachtende Trennung der Geschlechter, die Lehr, Zucht, Lehrerprüfung und -Anstellung, über die Superattendenz der teutschen Schulen, sowohl derjenigen, die den lateinischen annectirt, als derer, wo allein teutsch gelehrt und gelernt wird, werden in Folgendem ausführliche Vorschriften gegeben (bei Vormbaum S. 159—165). Als ihre Hauptaufgabe wird — ganz entsprechend dem oben entwickelten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsideal der Reformatoren — das Dreifache bezeichnet, die Jugend mit der Furcht Gottes,

rechter Lehr und guter Zucht wohl zu unterrichten und zu erziehen. Conform mit der schon dem sächsischen Schulplan zu Grund liegenden Dreiclasseneintheilung der Lateinschule sollen auch die deutschen Schulkinder in 3 Häuflein getheilt werden, wovon das erste buchstabirt, das zweite syllabirt, das dritte liest und schreibt. Statt des lutherischen wird hier der brenzische Katechismus gebraucht, „wie derselbe in unserer Kirchenordnung begriffen," und sollen die Kinder gewöhnt werden, daß sie denselben „auswendig lernen, üben, recht verstehen und begreifen"; weshalb auch bei der Anstellung der Lehrer besonders darauf zu sehen, daß diese in Religionssachen nit irrig, sectisch oder abergläubisch, sondern der reinen wahren christlichen, der Augsburgischen und unserer Confession (conf. Würtembergica) seien. Die übrigen, zum Theil sehr detaillirten Bestimmungen der württemb. Schulordnung übergehen wir hier (s. die Artikel Württemberg, Volksschule u. a.). Ihre Hauptbedeutung besteht darin, daß sie einerseits bereits einen gewißen Abschluß der Volksschulentwicklung des Reformationszeitalters, anderseits aber die Grundlage bildet, an welche die weiteren Volksschulordnungen des 16. Jahrh. zum Theil wörtlich sich anschließen, so namentlich die der braunschweig-wolfenbüttel'schen Kirchenordnung des Herzogs Julius v. 1569, wo die württemb. Schulordnung wörtlich aufgenommen ist, sowie die kursächsische des Kurfürsten August I. von 1580, wo viele Abschnitte aus der Württemb. wörtlich entlehnt sind. Der Vermittler, durch dessen Hand die von Herzog Christoph für Württemberg erlassenen Ordnungen sowohl nach Braunschweig als nach Kursachsen verpflanzt wurden, war der Concordienmann Jakob Andreä; aber eben sein Name erinnert uns auch daran, daß wir mit diesen Ordnungen nicht mehr in dem schöpferischen Zeitalter der Reformation, sondern in der Zeit der Epigonenkämpfe, des confessionellen und kirchlichen Ausbaus und Abschlusses, aber auch bereits der beschränkten und verdammungssüchtigen lutherischen Orthodoxie uns befinden, in welcher der frische und lebendige Strom der reformatorischen Gedanken vorläufig erstarrt ist. Eben dieser Zeit war es auch vorbehalten, dem Bau der evangelischen Volksschulorganisation noch den Schlußstein einzufügen, an die Stelle des bisher freien Schulbesuches, zu welchem Eltern und Kinder durch Prediger und Obrigkeiten nur ermuntert und durch Darbietung guter Schulen eingeladen werden sollten, den Schulzwang oder die Promulgirung der allgemeinen Schulpflichtigkeit zu setzen, die seit dem Ende des 16. Jahrhunderts in verschiedenen Ländern allmählich erfolgt. Wie man auch über die Berechtigung und Zweckmäßigkeit desselben denken mag, jedenfalls war er die einfache geschichtliche Consequenz aus der von der Reformation aufgestellten sittlich-religiösen Grundanschauung, daß jeder getaufte Christ ein Recht auf christliche Erziehung und Unterweisung und daß Familie, Kirche und Staat die Pflicht haben dafür zu sorgen, daß dieselbe jedem ihrer Glieder zu Theil werde, — und im protestantischen Deutschland wenigstens hat sich jener Grundsatz gewiß als segensreich erwiesen.

Ueber die Anfänge einer Volksschule in Zürich s. Wirz, historische Darstellung der urkundlichen Verordnungen, welche die Geschichte des Kirchen- und Schulwesens in Zürich betreffen, Th. I. Zürich 1793. S. 252 und die besonders unter Heinrich Bullingers Einfluß entworfene Ordnung der deutschen Schulen v. J. 1552, 1555, 1556 ebendas. S. 280 ff., sowie die Verordnung wegen der Landschulen (v. J. 1580) ebendas. S. 361. — Ueber deutsche Schuleinrichtungen in Basel s. Herzog, Oekolampad II, S. 181. — Ueber Volksschulen in Böhmen und Mähren und deren Zerstörung durch Gegenreformation und dreißigj. Krieg vgl. Band V dieser Encykl. S. 243. Ueber die evangelischen Volksschulen in Ungarn, wo am Ende des 16. Jahrh. kaum eine Gemeinde Augsb. Conf. ohne Volksschule war, ebendas. S. 521. Unter den außerdeutschen evangelischen Ländern ist es sonst meines Wissens nur noch ein einziges, dem gleich im Reformationszeitalter die Wohlthat eines organisirten Volksschulwesens zu Theil geworden ist, — nämlich Schottland, wo John Knox, vielleicht von seinem Frankfurter Aufenthalt her mit den deutschen Schuleinrichtungen bekannt, und nach seiner ganzen Art auf

volksthümliche Begründung der Reformation bedacht, für die Einführung eines allgemeinen Parochialschulsystems thätig war, während „die englische, durch aristokratische Ideen geleitete reformatorische Thätigkeit sich dem niederen Volk nur soweit zuwandte, als unentbehrlich schien, um es im Schoß der neuen Staatskirche festzuhalten (s. Wagner, das Volksschulwesen in England. Stuttgart 1864, S. 2 und den Artikel Großbritannien Bd. III, S. 82, vgl. auch Brandes, John Knox, der Ref. Schottlands. Elberfeld 1862. S. 253). So liefert auch Schottland wie Deutschland einen Beweis dafür, daß „die Reformation durch nichts so sehr ihren Bestand gesichert und dem geistigen Leben des Voks sich einverleibt hat, als dadurch, daß sie das Schulwesen in besseren Gang gebracht und die eigentliche Volksschule begründet hat."

3. Wie die Reformatoren neben den anstaltlichen und persönlichen auch für die sachlichen Erfordernisse des Unterrichts Sorge getragen, bedarf hier keiner weiteren Ausführung, da die Hauptpuncte, die hier zur Sprache kommen müßten, theils schon im Bisherigen angedeutet sind, theils in anderen Artikeln dieser Encyklopädie ihre Berücksichtigung finden. Wir zählen hierher 1) die Fürsorge für die finanziellen Bedürfnisse der Schulen, und zwar a) für Lehrergehalte theils aus kirchlichen Fonds, theils aus Staats- und Gemeindemitteln, b) für Ausstattung der Lehranstalten, c) für Unterstützung und Verpflegung armer Schüler durch Stipendien, Currende, Alumnate u. dgl. (vgl. den Artikel Alumnate und über die großartigen englischen Anstalten den Art. Großbr. III, S. 134); 2) die Fürsorge für Herstellung besserer Lehrbücher und Unterrichtsmittel statt der bisherigen schlechten (oder wie Luther sagt: „statt der bisherigen tollen, unnützen und schädlichen Mönchsbücher und Teufelslarven Catholicon, Florista, Graecista, Labyrinthus, Dormi secure u. dgl."). Wie Melanchthon fast für alle Fächer des Schulunterrichtes, für lateinische und griechische Grammatik, für bessere Classikerausgaben, für Dialektik, Rhetorik, auch für Physik, Astronomie und Geschichte brauchbare und lang gebrauchte Arbeiten hergestellt hat, darüber s. den Artikel Melanchthon Bd. IV. Wie Luther der Volksschule ihre Fundamente und Lehrbücher geschaffen in der deutschen Bibel, dem Gesangbuch, Katechismus, dem Kinderhandbüchlein 2c., ist schon erwähnt. Wie er auch die Anlegung von Bibliotheken — von guten Libereien und Bücherhäusern — empfiehlt, und zwar „nicht bloß darum, daß diejenigen, die uns geistlich und weltlich vorstehen, zu lesen und zu studiren haben, sondern auch daß die guten Bücher behalten werden," darüber s. Bd. IV, S. 471. Wie die großen Schulmänner des 16. Jahrh., Neander, Trotzendorf, Sturm, Hieronymus Wolf 2c. zugleich mit ihren Bestrebungen für Herstellung besserer Lehrmethoden auch für bessere Lehrbücher sorgten, darüber s. die einzelnen Artikel. Sie sind es ja überhaupt, wenn wir zum Schluß noch einmal auf das Wort Karl von Raumers zurückkommen dürfen, „in deren pädagogischer Wirksamkeit ein viel anschaulicheres Bild von dem pädagogischen Einfluß der Reformation uns vorliegt, als alle allgemeinen Reflexionen zu geben vermögen."

Wir schließen damit unsere „allgemeinen Reflexionen über den pädagogischen Einfluß der Reformation." Auf allen Gebieten des Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens hat diese einen neuen Grund gelegt oder vielmehr nur die ursprünglichen, im Christenthum gegebenen Grundlagen christlichmenschlicher Bildung und Erziehung wieder hergestellt, und auf diesem Grund haben dann theils die Reformatoren der Kirche selbst, theils die unter ihrem Einfluß gebildeten Schulmänner des Reformationszeitalters mit hellem Blick in die Bedürfnisse ihrer Zeit, mit herzlicher Liebe zur Jugend, mit besonnenem Anknüpfen an das Bestehende, aber auch mit richtigem Verständnis für die neuen Aufgaben, mit frischer und energischer Thatkraft und in treuer verleugnungsvoller Arbeit, unter massenhaften Schwierigkeiten und Störungen, den Aufbau und Ausbau eines evangelischen Schulwesens in Angriff genommen. Daß ihre Arbeit mehr eine bahnbrechende und grundlegende als eine abschließende und vollendende war, haben jene Männer selbst am besten gewußt und am aufrichtig-

sten bekannt; und daß die Erfolge ihren Wünschen, ihren Anstrengungen und ihren Hoffnungen nur sehr unvollständig entsprochen; daß trotz des freigewordenen Evangeliums und trotz aller Bemühungen für religiössittliche Hebung und bessere Bildung des christlichen Volkes doch noch so viel religiöse Gleichgültigkeit, Unglauben und Aberglauben, sittliche Stumpfheit oder Roheit, Unwissenheit und Unbildung allerwärts sich fand und theils infolge der schlimmen Nachwirkungen aus der katholischen Zeit, theils durch die Gährungen und Stürme des Reformationszeitalters selbst theilweise sich noch steigerte: dies hat wiederum niemand tiefer gefühlt und schmerzlicher beklagt, als die Reformatoren selbst, und es sind in dieser Beziehung die gelehrten Nachweisungen Döllingers „über das Verhältnis der Reformation zu den Schulen“ (a. a. O. Bd. I, S. 408 ff.) in der That höchst lehrreich und dankenswerth. Kein Vernünftiger wird auch erwarten, daß sich „jetzt augenblicklich durch die Reformation die Erziehung in den evangelischen Ländern im schönsten Lichte gezeigt, und aus der evangelischen Jugend alsbald ein wahres ver sacrum gemacht hat“ (Palmer, ev. Päd. S. 22).

Auch wird kein evangelischer Christ, der von dem Apostel Paulus unterscheiden gelernt hat zwischen göttlichem Grund und menschlichem Aufbau, wobei es ohne Holz, Heu und Stoppeln niemals abgeht (1 Cor. 3, 11. 12.), irgendwie in Abrede ziehen wollen, daß auch den pädagogischen wie den kirchlichen und theologischen Schöpfungen der Reformatoren, ebensoferne und, soweit sie nicht bloß in Wiederherstellung der ewigen Fundamente, sondern auch in menschlichen Constructionen bestehen, mancherlei menschliche Mängel, Einseitigkeiten und Unvollkommenheiten anhängen. Sie haben ihren Grund theils in der Persönlichkeit der Reformatoren selbst, in denen die evangelische Kirche niemals infallible Auctoritäten und noch weniger sündlose Heilige gesehen hat, theils in der Mangelhaftigkeit und Einseitigkeit ihrer Vorbildung, die sie theils der katholischen Kirche, theils dem einseitigen vorreformatorischen Humanismus verdankten, theils endlich in den schwierigen Zeitverhältnissen, unter welchen —, dem mangelhaften Material und den mangelhaften Werkzeugen, mit welchen sie ihren pädagogischen wie kirchlichen Neubau auszuführen hatten. So ist, um nur an einiges zu erinnern, unleugbar, daß Luther nach seiner ganzen Geistesart mehr dazu geeignet war, kräftige Mahn- und Weckrufe auch auf pädagogischem wie auf religiöskirchlichem Gebiete zu erheben, als neue Organisationen auf dem Gebiete des Schulwesens umsichtig zu entwerfen oder still nnd bedächtig durchzuführen, und daß er darum in der That auch auf diesem Feld vorzugsweise als der rumorische und stürmische Kriegsmann, als der Waldrechter und Bahnbrecher sich erwiesen hat, wie er selbst sich nennt, aber doch auch wieder als der eigentlich schöpferische Genius der Schul- wie der Kirchenreformation, während er die Arbeit des Construirens und Organisirens andern überließ. So ist dann Melanchthon andrerseits zwar der große praeceptor Germaniae und Organisator des Gelehrtenschulwesens, aber theils vermöge seiner angebornen Charaktereigenthümlichkeit, theils infolge seiner einseitig gelehrten und humanistischen Vorbildung ist er doch nicht frei von einem gewißen Doctrinarismus und Intellectualismus, von einem oft übergroßen Conservatismus, von allerlei Bedenklichkeiten und ängstlichem Rücksichtnehmen, von einer oft allzugroßen Geneigtheit zu Concessionen und Modificationen. *)

Eine Nachwirkung des mittelalterlichen Katholicismus sehen wir nicht etwa bloß in den halbklösterlichen Einrichtungen, wie sie in einzelnen Schulanstalten, z. B. den württembergischen Klosterschulen beibehalten werden, sondern in der ganzen noch überwiegend kirchlichen Behandlung des Schulwesens, wobei man in den Theologen die

*) Ueber die unstreitbaren Mängel in den pädagogischen Erkenntnissen und Leistungen Melanchthons, die jedoch seinem Verdienst im großen und ganzen nicht bedeutend Eintrag thun, vgl. bes. A. Planck, Melanchthon praeceptor Germ. 1860 S. 130 ff.

einzigen und selbstverständlichen Schulmänner, in der Theologenbildung den höchsten Schulzweck sieht und den confessionellen und dogmatischen Fragen und Streitigkeiten eine ungebührliche Einwirkung auf das Schulwesen gestattet. Dagegen ist es eine Nachwirkung des älteren Humanismus, wenn, trotz des universelleren Blickes, den die Reformatoren selbst hierin zeigen, doch auch in dem evangelischen Schulwesen eine gewiße Ueberschätzung der alten Classiker und besonders der lateinischen Sprachbildung, des Lateinschreibens und Lateinsprechens auf Kosten der Muttersprache, ein gewißer Formalismus und Verbalismus, eine allzu einseitige Hintansetzung der Realien, der Natur- und Geschichtsstudien sich zeigt.

Wie störend und hemmend aber insbesondere die Zeitverhältnisse einer freien und fruchtbaren Entwicklung des neureformirten Schulwesens sich entgegenstellten, das zeigt sich nicht bloß im Reformationszeitalter selbst, wo die nächstliegenden religiösen und kirchenpolitischen Fragen und Aufgaben, die äußeren Gefahren, von denen die Sache der Reformation immer wieder bedroht war, die ökonomische Noth des Volks, besonders aber auch die Habsucht des Adels und mancher Fürsten, die sich lieber am Kirchengut bereichern, als dieses für die Zwecke der Kirche, Schule und Armut verwenden wollten, dann der Mangel einer geordneten kirchlichen Verfassung und Verwaltung, das unklare Verhältnis von Staat und Kirche, der Mangel an einer hinreichenden Zahl von tüchtigen Lehrern und an allen und jeden Lehrerbildungsanstalten &c. und so vieles andere der Durchführung der wohlgemeintesten pädagogischen Rathschläge fast unübersteigliche Hindernisse bereitete. Auf der andern Seite ist aber auch wahr, was ein neuerer Kirchenhistoriker sagt (Niedner, K.-G. 1866 S. 679): „Die zunächst noch bleibende Mangelhaftigkeit der Bildungsanstalten und Bildungsmittel, ohnehin eine nur verhältnismäßige, fand reichen Ersatz in der vielen einzelnen sich mittheilenden und zu hohem Grade gesteigerten Leistungsfähigkeit, welche die neue Bewegung der Geister und deren Bewußtsein in Gottes Dienste zu stehen mit sich führte."

Aber nicht bloß in ihren ersten Anfängen hat die Schulreform des 16. Jahrhunderts mit solchen Schwierigkeiten zu kämpfen, größer noch und bedenklicher waren die äußeren Gegenwirkungen und inneren Störungen, von denen die Fortentwicklung des evangelischen Schulwesens in dem Epigonenzeitalter der Reformation, in den letzten Decennien des 16. Jahrh. und dann im 17. Jahrh. betroffen wurde. Sie kamen theils von außen, theils aus den innern Zuständen der protestantischen Kirche selbst.

Fürs erste hatte sich nämlich die römische Kirche, die den Angriffen der Reformation im Anfang fast wehrlos gegenübergestanden und die Ausbreitung derselben zu hemmen sich nicht im Stande gefühlt hatte, seit der Mitte des Jahrhunderts aufgerafft zu energischen Gegenreformationsversuchen, und es war ihr auf vielen Puncten gelungen, die reformatorische Bewegung nicht bloß zum Stillstand zu bringen, sondern auch wieder zurückzudrängen, die Majorität der abendländischen Christenheit innerhalb der Schranken der alten Kirche festzuhalten, ja auch wieder aggressiv vorzugehen und einen Theil des bereits verlornen Gebietes wiederzuerobern. Ein Hauptmittel dazu war — neben den Mitteln der Gewalt — vorzugsweise die katholische Schulreform, d. h. einerseits die Aufhebung protestantischer Schulen, insbesondere der Volksschulen, von denen man Verbreitung der Ketzerei befürchtete (s. Helfert a. a. O. S. 51) und die Verdrängung evangelischer Lehrer, andrerseits die Herstellung streng katholischer Schulen, wie diese in umfassendster Weise und in ausgesprochenem Gegensatz gegen den Protestantismus besonders von der Gesellschaft Jesu, zum Theil auch von andern Orden, ins Werk gesetzt wurde. Der reformatorischen Synthese des religiösen, ethischen und intellectuellen Factors wurde hier eine ähnliche Synthese in römischem Sinn und im Dienst Roms entgegengesetzt (s. d. Artikel Jesuiten Bd. III, besonders S. 741). So wurden nun nicht bloß viele einzelne, hoffnungsvoll auf-

blühende evangelische Schulen in den contrareformirten Ländern gewaltsam zerstört, sondern auch im großen dem protestantischen Schulwesen eine glänzende und vielfach erfolgreiche Concurrenz gemacht. Schöpferisch und originell sind die Jesuiten — wie schon a. a. O. S. 789 flg. gezeigt — auf dem Gebiet der Pädagogik nicht gewesen: das Gute, was ihr vielberühmter Schulplan enthält, ist im wesentlichen von den evangelischen Schulmännern, besonders Sturm entlehnt, die ratio studiorum Aquavivas im Grund nichts anderes als ein für römische Zwecke zugeschnittener, ein petrificirter Sturm. Aber durch die Consequenz und das Geschick, womit sie ihre Methode durchzuführen, durch die Energie und Gewandtheit, womit sie ihre Zwecke zu verfolgen und besonders ihre Mittel zu wählen wußten, durch die Macht und den Einfluß, besonders auch durch die Reichthümer, worüber die ganze Gesellschaft und ihre einzelnen Collegien zu gebieten hatten, durch alle die hunderterlei anderen Anziehungsmittel, die der Orden in majorem Dei gloriam in Anwendung brachte, gelang es ihm um so leichter, der protestantischen Kirche und Schule vielfachen Abbruch zu thun, da es der Protestantismus seinerseits nur zu sehr an der rechten Art der Gegenwirkung fehlen ließ.

Denn weit mehr noch durch eigene Schuld der Protestanten, als durch die Macht oder Kunst ihrer Gegner, ist der äußere siegreiche Fortschritt der reformatorischen Ideen wie die fruchtbare Ausgestaltung derselben in Wissenschaft und Leben, ist insbesondere auch eine gedeihliche Fortentwicklung des evangelischen Schul- und Unterrichtswesens für eine Zeitlang gehemmt worden. Insbesondere war es das Staatskirchenthum auf dem Gebiete des kirchlichen Verfassungslebens, d. h. der Mangel einer freien, selbständigen und lebensfähigen Organisation des Gemeinde- und Kirchenlebens, die drückende Abhängigkeit der Kirche und damit auch des Schulwesens von der Willkür der Fürsten und Staatsbehörden, aber auch wieder die ebenso nachtheilige Verflechtung des staatlichen Lebens, der Bildung und Wissenschaft in kirchliche Fragen und Interessen, dann die einseitig lehrhaft theologische Richtung, die der Protestantismus und allermeist das Lutherthum nahm, die leidenschaftlichen Lehrstreitigkeiten, von denen die neugegründete evangelische Kirche und Schule verwirrt und zerrissen wurde, der todte und tödtende Orthodoxismus und Scholasticismus, der für längere Zeit zur Herrschaft gelangte, — was auf die Entfaltung des ethisch-religiösen wie des geistigen Lebens und eben darum auch auf das U n t e r r i c h t s- und S c h u l w e s e n lähmend und störend zurückwirkte. Auch vom pädagogischen wie vom evangelisch-kirchlichen und allgemein culturhistorischen Standpunct aus können wir es nur beklagen, daß auf den so herrlich aufgegangenen Morgen des Protestantismus so bald jene verwüstenden Stürme folgten, die ein herzloser Parteigeist erregte (Palmer, Päd. S. 22). Viel edle geistige Kraft, die zum Kampf für die evangelische Freiheit, zum Aufbau evangelischer Wissenschaft, zur Förderung evangelischen Lebens hätte verwandt werden können, explodirte oder verzehrte sich in den inneren Streitigkeiten. Theologen und Schulmänner, wie Staatsmänner und Fürsten zankten sich über theologische Controversen von höchst untergeordnetem praktischem Werth, und unterdessen überließ man die Bildung protestantischer Jünglinge den Jesuiten, ließ ganze Provinzen contrareformiren, das Volk sittlich verwildern, die deutsche Bildung wie das deutsche Reich zu Grunde gehen. Der rohe Ton und der Fanatismus der Streittheologie wirkte nachtheilig auf Bildung und Sitte. An die Stelle eines lebensvollen, aus den frischen Quellen des Alterthums geschöpften Humanismus trat als höchstes Bildungsideal die geisttödtende Buchstabenphilologie und sklavische Imitation ciceronianischer Phrasen, ebenso wie an die Stelle des freimachenden Evangeliums die den Glauben und das Denken bindende menschliche Lehrform und Lehrnorm, die orthodox-scholastische Buchstabentheologie. Auf die kirchlichen Symbole wurden Schulmänner wie Kirchendiener verpflichtet und wohl auch, bei dem Umschlagen des dogmatischen Windes, nicht selten jene wie diese von ihren Stellen hinweggeweht, oder die dogmatisch weniger fügsamen Lehrer in unheilvolle Conflicte mit den theologischen

Wächtern der Orthodoxie verwickelt. Das Band zwischen Humanität und Christenthum, also das Fundament des evangelischen Schulwesens, begann sich zu lockern und zu lösen. Schon im 16. Jahrhundert beginnen die Klagen, daß Humanisten und Schulmänner meist philippistisch oder gar calvinisch gesinnt, also „ketzerisch", die lutherisch-orthodoxen Theologen vielfach Feinde wahrer Bildung und Wissenschaft seien. So bereitet sich, nicht ohne beiderseitige Schuld, eine immer tiefer gehende Entzweiung zwischen Kirche und Schule, zwischen kirchlichem Christenthum und allgemeiner Bildung vor und diese erreicht ihren höchsten Grad in der Periode der Aufklärung, die zwar nicht auf dem Boden der Reformation entsprungen ist, aber von ihrer welschen und katholischen Heimat aus bald auch unter die Völker der Reformation sich verbreitet. Ein großer Theil der Gebildeten entfremdet sich nicht bloß der Kirche, sondern auch dem evangelischen Christenthum, ja aller Religion. Die Kirche aber, die im Reformationszeitalter auf der Höhe der Bildung stand und an der Spitze der Civilisation einherschritt, stellt sich der modernen Bildung entweder mistrauisch und feindselig gegenüber oder giebt derselben nur allzu bereitwillig sich selbst und die evangelische Wahrheit preis, und für die Schule entsteht das Dilemma, ob sie der neuen kirchenfeindlichen Bildung oder der bildungsfeindlichen Kirche sich in die Arme werfen soll. Allein diese Auseinanderreißung zwischen Christenthum und Bildung, zwischen Kirche und Schule widerspricht so sehr den Grundprincipien der Reformation, der gemeinsamen Basis, worauf die evangelische Kirche und Schule gegründet ist, daß jene Periode des einseitig positiven, orthodoxen und scholastischen Protestantismus wie die des negativen Protestantismus oder der Aufklärung nicht von Dauer sein, sondern daß beide nur — bedenkliche aber auch heilsame Krisen und Durchgangspuncte sein können zu einer nur um so kräftigeren, reineren und lebensvolleren Erneuerung und Fortbildung der reformatorischen Principien auf dem Gebiete des kirchlichen wie des Schullebens. So hat dem unlebendigen und unethischen Orthodoxismus des 17. Jahrh. gegenüber es doch auch an Vertretern einer lebendigeren Frömmigkeit und freierer geistiger Richtungen niemals gefehlt, die denn auch theilweise das Werk der Erziehungs- und Schulreform wieder aufzunehmen und in evangelischem Geist fortzuführen suchten. Aber erst der Spener-Francksche Pietismus — einerseits mit seinem Drängen auf ein lebendigeres Christenthum, andrerseits mit seiner realistischen Richtung — kann als positive Fortsetzung und Fortbildung der evangelischen Kirchen- und Schulreform des 16. Jahrh. betrachtet werden. Vgl. Palmer im Südd. Schulboten 1848. Nro. 12 ff.; evang. Pädagogik S. 23 ff. Aber auch die Aufklärung des 18. Jahrhunders ist doch nicht bloß als ein zerstörender Wirbelwind, sondern auch als ein luftreinigender, viel Staub und dumpfe Luft hinwegführender Sturmwind durch die evangelische Kirche und Schule hindurchgefahren; und seit dem zweiten Decennium des 19. Jahrh., zum Theil gerade durch die dreihundertjährige Jubelfeier der Reformation angeregt, ist wieder eine Erneuerung des evangelischen Geistes und Lebens gefolgt, die, wenn auch nur langsam unter allen Wirren der Gegenwart sich bahnbrechend und über Ziele und Mittel des Strebens sich selbst noch vielfach unklar, doch schließlich auch auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung nichts anderes will als im Kampf wider alle antiprotestantischen nnd antichristlichen Richtungen jene reformatorische Synthese des religiösen, sittlichen und geistigen Lebens, evangelische Frömmigkeit und Sittlichkeit im Bunde mit wahrer Bildung und Wissenschaft, ein humanes Christenthum und christliche Humanität, in erneuter und bereicherter Gestalt wieder herstellen.

Und nicht bloß die protestantischen Völker leben so heute noch von den pädagogischen Früchten der Reformation und suchen derselben immer vollständiger theilhaftig zu werden: auch die feindlichen Kreise der römisch-katholischen Kirche, so sehr sie gegen die religiös-kirchlichen Ideen der Reformation sich abzusperren oder diese zu vernichten gesucht haben, — den Einwirkungen der Reformation auf das Unterrichts-, Erziehungs- und Schulwesen haben sie sich nicht entziehen können. Was die katholische

Kirche seit dem 16. Jahrh. an wirklichen Reformen auf dem Erziehungs- und Unterrichtswesen vorgenommen, was schon Fürsten, Bischöfe oder Päpste des Reformationszeitalters (wie z. B. die Schulenstiftungen des Herzogs Albrecht V. von Bayern 1550—79, die Bemühungen Ferdinands I. in Oesterreich für Errichtung katholischer Schulen vgl. z. B. Bd. V, S. 522) gethan für Belebung des katholischen Religionsunterrichtes, für Abfassung katholischer Anti-Katechismen, für Gründung und Verbesserung von Schulanstalten, — insbesondere aber die großartige Thätigkeit, welche die Jesuiten auf dem Gebiete des Gelehrtenschulwesens entwickelt, und nicht minder das wenige, was freilich ziemlich spät erst und in beschränktem Umfang in katholischen Ländern für Organisation des Volksschulwesens geschehen ist: — das alles sind nur Früchte und thatsächliche Anerkenntnisse der von der Reformation gegebenen Anregungen.

In seiner kirchlichen Ausbreitung hat der Protestantismus seit dem Ende des Reformationsjahrhunderts kaum mehr Fortschritte, wenigstens innerhalb der europäischen Völker gemacht. Aber die allgemeinen Culturideen, die die Reformation des 16. Jahrh. in Fluß gebracht hat, und die pädagogischen Anregungen, die sie gegeben, sind und werden mehr und mehr Gemeingut aller gebildeten Völker. Und wenn es wahr ist, daß Civilisation, Intelligenz, politische Freiheit, Wohlstand und Sittlichkeit in den Ländern der Reformation mehr zu finden ist als in denen, die sich den reformatorischen Ideen verschlossen oder dieselben nachträglich wieder unterdrückt haben, — wenn es wahr ist, daß die von den Jesuiten erzogenen, vom römischen Klerus geleiteten Völker ökonomisch, politisch, moralisch zu Grunde gehen, oder nur durch schwere revolutionäre Krisen zu neuem Leben sich hindurchringen, während die in den Grundsätzen der evangelischen Reformation erzogenen Völker dem Ziele christlich-humaner Rechts- und Lebenszustände auf dem Wege einer stetigen, wenn auch langsamen Reform sich anzunähern bestrebt sind: so ist das gewiß das beste Zeugnis für die Culturbedeutung der Reformation und insbesondere für die Culturmacht des evangelischen Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesens.

Aber vergessen wir nicht —: die Reformation hat auf dem Gebiet der Schule wie auf dem der Kirche nicht etwa, wie man vielfach gemeint hat, ein fertiges Schema aufgestellt, das man nur festhalten oder immer wieder copiren, sie hat nicht abschließende, hemmende und bindende Schranken gezogen, die man niemals überschreiten —, sie hat nicht für das ethische oder pädagogische Gewissen ein bequemes Ruhepolster bereitet, darauf man in träger Selbstgenügsamkeit still liegen dürfte. Vielmehr hat sie neue Grundlagen geschaffen oder vielmehr die ursprünglichen Grundlagen christlichen Glaubens und Lebens, evangelischer Bildung und Erziehung wiederhergestellt, und darauf soll fortgebaut —; sie hat neue Principien gesetzt, und die sollen durchgeführt werden; sie hat an die ganze christliche Welt, an die evangelische Kirche und Schule Forderungen gestellt — und diese erwarten ihre immer reinere und immer vollständigere Verwirklichung von Gegenwart und Zukunft.

Für die evangelische Schule gilt, was für die evangelische Kirche: ecclesia — schola, per evangelium reformata, semper reformare se debet.

Wagenmann.

Regierung, s. d. Art. Herbart S. 415.

Zur Statistik der höheren Schulen und der Schülerfrequenz in Preußen.

Bei den folgenden statistischen Uebersichten, welche fast ausschließlich auf dem reichen Material von Wiese (Preuß. Jahrbuch Bd. II, namentlich S. 139 ff., Das höhere Schulwesen, bes. Abschn. IV. S. 411 ff.) ruhen, sind vorzugsweise folgende drei Jahre als maßgebend der Vergleichung zu Grunde gelegt: 1818 als Jahr der Vollendung der 1812 begonnenen Reorganisation der Gymnasien, 1832 als Jahr der Instruction für die Entlassungsprüfungen der Real- und höheren Bürgerschulen, 1859 als Jahr der

Unterrichts- und Prüfungsordnung für dieselben Anstalten und als Jahr der Publication der Militärersatzinstruction vom 9. Dec. 1858, nach welcher die Progymnasien ihre definitive Regelung erhalten haben.

Wir betrachten zunächst die Zahl der Schulen und beginnen mit den Gymnasien.

Folgende Uebersicht vergleicht den Stand der Gymnasien von 1818 mit dem gegenwärtigen Stande (1. Juli 1866).

Tab. 1.

Provinzen.	1818				1866				also Vermehrung der			
	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	evang.	kath.	sim.	Gesammtzahl
Preußen . . .	10	2	—	12	15	6	—	21	5 (50 %)	4 (200 %)	—	9 (75 %)
Brandenburg .	15	—	—	15	24	—	—	24	9 (60 %)	—	—	—
Pommern . .	5	—	—	5	13	—	—	13	8 (160 %)	—	—	—
Schlesien . . .	11	7	—	18	15	8	—	23	4 ($36^4/_{11}$ %)	1 ($14^2/_7$ %)	—	5 ($27^7/_9$ %)
Posen	2	—	1	3	4	2	3	9	2 (100 %)	2 (200 %)	2 (200 %)	6 (200 %)
Sachsen . . .	18	—	1	19	22	1	1	24	4 ($22^2/_9$ %)	1 (100 %)	=	5 ($26^6/_{19}$ %)
Westfalen . .	6	3	—	9	8	8	—	16	2 ($33^1/_3$ %)	5 ($166^2/_3$ %)	—	7 ($77^7/_9$ %)
Rheinprovinz u. (seit 1850) Hohenzollern.	4	5	1	10	9	14	1	24	5 (125 %)	9 (180 %)	=	14 (140 %)
Summa	71	17	3	91	110	39	5	154	39 ($54^{66}/_{71}$ %)	22 ($129^{10}/_{17}$ %)	2 ($66^2/_3$ %)	63 ($69^3/_{13}$ %)

Die Veränderungen im Stande der Gymnasien zeigen größtentheils Vermehrung durch Anlage neuer Anstalten oder durch Theilung älterer. Den Vermehrungen gegenüber stehen sehr wenige Verminderungen und Veränderungen im confessionellen Charakter. Zwei Gymnasien der Provinz Sachsen wurden höhere Bürgerschulen, Wernigerode und Aschersleben, von denen die erstere bereits wieder Gymnasium geworden; eine Anstalt der Provinz Posen, Trzemeszno, ist 1863 aus politischen Gründen geschlossen worden. Vorübergehend (1849—1856) war die Ritterakademie zu Brandenburg geschlossen. Das Simultangymnasium in der Stadt Posen ward 1834 in ein evangelisches und ein katholisches getheilt; das evangelische zu Erfurt ward 1819 simultan; die Simultangymnasien zu Heiligenstadt und Düsseldorf wurden 1841, bezw. 1854 katholisch; das evangelische zu Wetzlar war vorübergehend (1843—1855) simultan.

Es ist interessant, mit Hülfe der obigen Tabelle die Provinzen nach der Zahl ihrer Gymnasien zu ordnen, um zu sehen, in welcher Reihenfolge sie im J. 1818 nach einander kamen und jetzt nach einander kommen, desgleichen die absolute und die relative Vermehrung jener Zahl zu vergleichen. Es ergiebt sich z. B., daß die größte absolute Vermehrung die Rheinprovinz erfahren hat, die Vermehrung in Sachsen und Schlesien dagegen in dem richtigen umgekehrten Verhältnis zu dem Bestand von 1818 steht.

Von den 15 Gymnasien, welche die Provinz Brandenburg im J. 1818 hatte, gehörten 5, von den 24, welche sie jetzt hat, gehören 10 allein der Stadt Berlin an.

Die stärkste relative Vermehrung zeigt die Provinz Posen, wo sich die Zahl der Gymnasien verdreifacht hat, und es erhellt daraus, wie ungerechtfertigt die Klagen der Polen sind, daß die preußische Regierung nicht genügend für den höheren Unterricht in dem Großherzogthum Posen sorge.

In ähnlicher Weise instructiv ist eine Zusammenstellung der Provinzen nach der Zahl der evangelischen und der katholischen Gymnasien im J. 1818 und jetzt.

Die größte absolute Vermehrung der evangelischen Gymnasien hat die Provinz Brandenburg erfahren, und im allgemeinen ist diese Vermehrung dem Stande von 1818 direct proportional (nicht, wie vielleicht zu erwarten wäre, umgekehrt).

Die stärkste relative Vermehrung hat in der Provinz Pommern stattgefunden.

Die größte absolute Vermehrung der katholischen Gymnasien hat die Rheinprovinz erfahren, nämlich 9; die größte relative Vermehrung zeigt die Provinz Preußen von 2 auf 6, also auf das Dreifache.

Die Gesammtzahl der katholischen Gymnasien im Staate hat sich von 17 auf 39, also um 22 oder um $129^{10}/_{17}$ % vermehrt. Die relative Vermehrung beträgt also mehr als das Doppelte von der der evangelischen Gymnasien, woraus man sich leicht ein Urtheil über den Grund der Klagen der Katholiken (namentlich in der Rheinprovinz über mangelnde Fürsorge seitens der preuß. Regierung bilden kann.

Die Simultangymnasien betrugen 1818 3; jetzt sind es 5; also absolute Vermehrung: 2, die relative zeigt eine Vermehrung um $66^2/_3$ %.

Das Verhältnis der Gymnasien nach den Confessionen stellt sich 1818 und jetzt in Procenten wie folgt:

Tab. 2.

Provinzen.	1818			jetzt		
	evang.	kath.	sim.	evang.	kath.	sim.
Preußen	$83^1/_3$	$16^2/_3$	—	$71^3/_7$	$28^4/_7$	—
Brandenburg	100	—	—	100	—	—
Pommern	100	—	—	100	—	—
Schlesien	$61^1/_9$	$38^8/_9$	—	$65^5/_{23}$	$34^{18}/_{23}$	—
Posen	$66^2/_3$	—	$33^1/_3$	$44^4/_9$	$22^2/_9$	$33^1/_3$
Sachsen	$94^{14}/_{19}$	—	$5^5/_{19}$	$91^2/_3$	$4^1/_6$	$4^1/_6$
Westfalen	$66^2/_3$	$33^1/_3$	—	50	50	—
Rheinprovinz und Hohenzollern	40	50	10	$37^1/_2$	$58^1/_3$	$4^1/_6$
Gesammtsumme	$78^2/_{91}$	$18^{62}/_{91}$	$3^{27}/_{91}$	$71^3/_7$	$25^{25}/_{77}$	$3^{19}/_{77}$

Während die Gymnasien einen festen Bestand haben, der bei sehr geringen Veränderungen sich stetig vermehrt, ist die Classe der Progymnasien den erheblichsten Schwankungen ausgesetzt. Tabelle 3 giebt daher außer dem Bestande von 1832 und 1866 auch die dazwischenliegende Vermehrung und Verminderung an.

Die Gesammtsumme Ende 1832 betrug 22, die Vermehrung 29, die Verminderung 26, der gegenwärtige Bestand 25. Es hat also die große Bewegung und Schwankung auf diesem Gebiete schließlich nur eine unbedeutende Vermehrung des Bestandes von 1866 gegen den von 1832 zur Folge gehabt. Die Progymnasien gehören überwiegend den westlichen Provinzen an.

Die Betrachtung der Realschulen zerfällt von selbst in zwei Abschnitte 1) von 1832—1859, 2) von 1859 bis jetzt. Auch diese Art der höheren Schulen zeigt eine mannigfache und wechselvolle Entwicklung.

Die Geschichte der Realschulen von 1832—1859 stellt Tabelle 4 dar:

Die Gesammtsumme dieser Anstalten Ende 1832 (9) verglichen mit dem Bestand von 1859 (56) bestätigt, daß die Realschulen ein Lieblingskind unseres Jahrhunderts sind und einen ungemeinen Aufschwung genommen haben. Aber auch hier finden wir in der Zeit von 1859 an bei den Realschulen 2. Ordnung eine viel geringere Stabilität, als bei den Gymnasien, dagegen mannigfache Schwankungen auch bei derselben Anstalt, wie bei den Progymnasien. Solches Schwanken zeigt sich auch schon in dem

Zeitraum von 1832—1859. Die 1835 eröffnete Realschule in Warendorf z. B. wird 1845 Mittelschule, 1855 wieder Realschule, 1856 Gymnasium.

Tab. 3.

Oeffentliche Progymnasien.

Provinzen.	Bestand Ende 1832.				Veränderung seit 1832. Vermehrung.				Verminderung: durch Erweiterung zu oder Verbindung mit Gymnasien.				durch Umwandlung in Realschulen.		durch Einrichtung zu Bürgersch.			durch gänzliche Auflösung.		Gesammtverminderung.	Bestand 1866.				Die Rechte der vollständigen Progymnasien besitzen			
	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	Sa.	ev.	sim.	Sa.	kath.	Sa.		ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.
Preußen . . .	—	1	—	1	1	2	—	3	2	2	—	4	—	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—
Brandenburg . .	—	—	—	—	4	—	—	4	2	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	2	2	—	—	2
Pommern . . .	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	1	—	—	1
Schlesien . . .	1	1	—	2	—	1	—	1	—	1	—	1	—	—	1²)	—	1	—	—	2	1	—	—	1	—	—	—	—
Posen	—	—	—	—	1	—	4	5	—	1	3	4	—	—	—	—	—	—	—	4	—	—	1	1	—	—	1	1
Sachsen . . .	1	1	—	2	2	—	—	2	2	1¹)	—	3	—	—	—	—	—	—	—	3	1	—	—	1	—	—	—	—
Westfalen . . .	1	7	—	8	—	1	—	1	—	3	—	3	1	1	—	—	—	—	—	4	—	5	—	5	—	2	—	2
Rheinland . . .	2	6	1	9	3	6	3	12	1	2	—	3	—	—	1³)	2	3	1⁴)	1	7	3	9	2	14	3	5	—	8
Summa	5	16	1	22	12	10	7	29	7	10	3	20	1	1	2	2	4	1	1	26	8	14	3	25	6	7	1	14

¹) Vereinigt mit einem andern katholischen Gymnasium. — ²) Später Realschule. — ³) Mit Progymnasiallectionen. — ⁴) Nach einem Jahre wieder eröffnet.

Auch hier, wie bei allen Arten der höheren Lehranstalten finden wir in Brandenburg und Pommern nur evangelische Anstalten, 1832 haben beide noch keine hieher gehörigen Anstalten, Brandenburg erhält deren 13 (darunter allein in Berlin 6), von denen 1 Gymnasium, 1 (zeitweilig) Mittelschule wird; die andern 11 bleiben be-

stehen. Pommern erhält 6 Realschulen, von denen 1857—1858 3 Gymnasien werden, die 3 andern bleiben bestehen.

Tab. 4. **Realschulen von 1832—1859.**

Provinzen.	Am Schluß von 1832 hatten das Recht zu Entlassungsprüfungen			Veränderungen vom 1. Jan. 1833 bis 5. Oct. 1859. Vermehrung.				Verminderung durch Umwandlung in Gymnasien.			Verminderung durch Reduction auf Mittelschulen.			Verminderung durch gänzliche Einziehung von Realclassen an Gymnasien.		Gesammtverminderung.	Bestand am 5. Oct. 1859.			
	ev.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	Sa.	ev.	kath.	Sa.	kath.	Sa.		ev.	kath.	sim.	Sa.
Preußen . .	4	—	4	7	—	1	8	—	—	—	1	—	1	—	—	1	10	—	1	11
Brandenburg	—	—	—	13	—	—	13	1	—	1	1	—	1	—	—	2	11	—	—	11
Pommern .	—	—	—	6	—	—	6	3	—	3	—	—	—	—	—	3	3	—	—	3
Schlesien . .	—	—	—	4	—	2	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	—	2	6
Posen . . .	—	—	—	3	1	2	6	1	—	1	—	—	—	1	1	2	2	—	2	4
Sachsen . . .	1	—	1	6	—	1	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7	—	1	8
Westfalen . .	—	—	—	3	3	—	6	—	1	1	—	1	1	—	—	2	3	1	—	4
Rheinprovinz	3	1	4	2	1	3	6	—	—	—	—	1	1	—	—	1	5	—	4	9
Summa	8	1	9	44	5	9	58	5	1	6	2	2	4	1	1	11	45	1	10	56

In Preußen, Schlesien, Sachsen finden sich neben evangelischen Anstalten auch simultane; in Westfalen auch katholische; katholische und simultane in Posen und Rheinland. Die Anstalten dieser Art sind der überwiegenden Mehrzahl nach evangelisch; auch simultane Realanstalten sind lebensfähiger, als katholische. Eine katholische Realschule existirt im J. 1832 noch nicht.

Die Betrachtung der Entwicklung der Realschulen von 1859 bis jetzt muß zunächst nachweisen, wie der Bestand von 1859 sich in die Gattungen der Realschulen erster und zweiter Ordnung vertheilte; denn die höheren Bürgerschulen sind sämmtlich späteren Ursprungs. Diesen Nachweis liefert Tabelle 5:

Tab. 5.

Provinzen.	Bestand v. 1859.				Realsch. 1. Ordn.				Realsch. 2. Ordn.			
	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.
Preußen . .	10	—	1	11	3	—	—	3	7	—	1	8
Brandenburg	11	—	—	11	6	—	—	6	5	—	—	5
Pommern . .	3	—	—	3	1	—	—	1	2	—	—	2
Schlesien . .	4	—	2	6	2	—	1	3	2	—	1	3
Posen	2	—	2	4	1	—	1	2	1	—	1	2
Sachsen . . .	7	—	1	8	—	—	1	1	7	—	—	7
Westfalen . .	3	1	—	4	3	1	—	4	—	—	—	—
Rheinland .	5	—	4	9	3	—	3	6	2	—	1	3
Summa	45	1	10	56	19	1	6	26	26	—	4	30

Westfalen hatte also nur Realschulen 1. Ordnung, die Provinzen Sachsen und Preußen am meisten Anstalten 2. Ordnung.

Betrachten wir nun die Entwicklung der Realschulen seit 1859 gattungsweise, zunächst die Realschulen 1. Ordnung. Die Entwicklung dieser zeigt folgende Uebersicht:

Tab. 6.

Provinz.	Im Jahre 1859.				Seitdem Vermehrung.			Bestand 1. Juli 1866.			
	evang.	kath.	sim.	Sa.	evang.	sim.	Sa.	evang.	kath.	sim.	Sa.
Preußen . . .	3	—	—	3	5 (2 P.)	—	5	8 (2 P.)	—	—	8
Brandenburg . .	6 (1 P.)[1]	—	—	6	5 (1 P.)	—	5	11 (2 P.)	—	—	11
Pommern . . .	1	—	—	1	2 (1 P.)	—	2	3 (1 P.)	—	—	3
Schlesien . . .	2	—	1	3	2	1	3	4	—	2	6
Posen	1	—	1	2	2	1	3	3	—	2	5
Sachsen . . .	—	—	1	1	5	—	5	5	—	1	6
Westfalen . . .	3 (1 P.)	1	—	4	3 (2 P.)	—	3	6 (3 P.)	1	—	7
Rheinland . . .	3	—	3	6	3 (1 P.)	1	4	6 (1 P.)	—	4	10
Summa	19 (2 P.)	1	6	26	27 (7 P.)	3	30	46 (9 P.)	1	9	56

[1]) P. bedeutet Parallelanstalt von Gymnasien. Die Zahl dieser Parallelanstalten ist jedesmal in der daneben stehenden Gesammtzahl mit enthalten.

Die Gesammtsumme dieser Anstalten hat sich also in noch nicht sieben Jahren mehr als verdoppelt. Von den 11 Anstalten dieser Art in der Provinz Brandenburg kommen 5 auf Berlin.

Die Vermehrung der Gesammtzahl der evangelischen Realschulen 1. Ordnung ist sehr beträchtlich; sie beträgt nach noch nicht sieben Jahren etwa das 2½fache. Die eine katholische Anstalt zu Münster, welche 1859 bestand, ist bestehen geblieben, und es ist keine dazu gekommen. Auch unter den Realschulen 2. Ordnung finden wir keine katholische, und unter den höheren Bürgerschulen nur zwei dieser Confession. Simultane

Realschulen 2. Ordnung.

Tab. 7.

Provinzen.	Bestand am 6. Oct. u. Ende 1859.			Vermehrung.			Verminderung: durch Umwandlung in Gymnasien.		Verminderung: durch Erhebung in die 1. Ordnung.			Verminderung: durch Reduction zu höh. Bürgerschul.			Gesammtverminderung.	Bestand 1. Juli 1866.		
	evangel.	simult.	Summa.	evangel.	simult.	Summa.	evangel.	Summa.	evangel.	simult.	Summa.	evangel.	simult.	Summa.		evangel.	simult.	Summa.
Preußen . .	7	1	8	2 (2 P.)	—	2	2	2	5 (3 P.)	—	5	—	1	1	8	2	—	2
Brandenburg	5	—	5	5 (2 P.)	—	5	—	—	5 (1 P.)	—	5	—	—	—	5	5 (1 P.)	—	5
Pommern . .	2 (1 P.)	—	2	1 (1 P.)	—	1	—	—	2 (1 P.)	—	2	—	—	—	2	1 (1 P.)	—	1
Schlesien . .	2	1	3	—	—	—	—	—	2	1	3	—	—	—	3	—	—	—
Posen	1	1	2	1	—	1	—	—	2	1	3	—	—	—	3	—	—	—
Sachsen . . .	7 (1 P.)	—	7	—	—	—	1	1	5	—	5	1	—	1	7	—	—	—
Westfalen . .	—	—	—	4 (3 P.)	—	4	—	—	3 (2 P.)	—	3	—	—	—	3	1 (1 P.)	—	1
Rheinland . .	2 (1 P.)	1	3	—	1	1	—	—	1 (1 P.)	1	2	—	—	—	2	1	1	2
Summa	26 (3 P.)	4	30	13 (8 P.)	1	14	3	3	25 (8 P.)	3	28	1	1	2	33	10 (3 P.)	1	11

Realschulen 1. Ordnung dagegen bestanden 1859 6, zu denen seitdem noch 3 weitere gekommen sind.

Die Realanstalten sind mehrfach Parallelanstalten zu Gymnasien, aber seit 1859 nur bei evangelischen Anstalten.

Während die Realschulen 1. Ordnung eine Stabilität zeigen, welche die der Gymnasien erreicht, zum Theil sogar übertrifft, zeigen die Realschulen 2. Ordnung große Schwankungen. Ihre Entwicklung von 1859 bis jetzt zeigt Tabelle 7.

Aus obiger Uebersicht ergiebt sich, daß die Realschulen 2. Ordnung im allgemeinen wenig Dauer haben. Die Verminderung ihrer Zahl geschah in weit den meisten Fällen durch Erhebung in die 1. Ordnung.

Auch die Realanstalten 2. Ordnung sind manchmal Parallelanstalten zu Gymnasien, jedoch ebenfalls nur bei evangelischen Anstalten.

Die letzte Classe der höheren Realanstalten bilden die höheren Bürgerschulen. Diese bestanden 1859 noch gar nicht, seitdem sind 26 entstanden, 1 davon ist in eine Realschule 1. Ordnung übergegangen, der gegenwärtige Bestand beträgt demnach 25.

Sie vertheilen sich nach Provinzen und Confessionen wie folgt:

Tab. 8.

Provinzen.	evangelische.	katholische.	simultane.	Summa.
Preußen . . .	2	—	—	2
Brandenburg . .	4	—	—	4
Pommern . . .	2 (1 P.)	—	—	2
Schlesien . . .	2 [1])	—	—	2
Posen	—	—	—	—
Sachsen . . .	3 (1 P.)	—	—	3
Westfalen . . .	1	—	—	1
Rheinland und Hohenzollern .	8 (j. 7)	2	2	12 (jetzt 11)
	22 (2 P.) jetzt 21	2	2	26 (jetzt 25)

[1]) Die Confession der neuen Anstalt zu Neustadt in Oberschlesien ist uns unbekannt; wir haben gewagt, sie zu den evangelischen zu zählen.

Gesammtübersicht der gegenwärtig bestehenden höheren Reallehranstalten.

Tab. 9.

Provinzen.	Realschulen 1. Ordnung.				Realschulen 2. Ordnung.			höhere Bürgerschulen.				Gesammtzahl.			
	evang.	kathol.	simult.	Summa.	evang.	simult.	Summa.	evang.	kathol.	simult.	Summa.	evang.	kathol.	simult.	Summa.
Preußen . .	8 (2 P.)	—	—	8	2	—	2	2	—	—	2	12 (2 P.)	—	—	12
Brandenburg	11 (2 P.)	—	—	11	5 (1 P.)	—	5	4	—	—	4	20 (3 P.)	—	—	20
Pommern .	3 (1 P.)	—	—	3	1 (1 P.)	—	1	2 (1 P.)	—	—	2	6 (3 P.)	—	—	6
Schlesien . .	4	—	2	6	—	—	—	2	—	—	2	6	—	2	8
Posen	3	—	2	5	—	—	—	—	—	—	—	3	—	2	5
Sachsen . .	5	—	1	6	—	—	—	3 (1 P.)	—	—	3	8 (1 P.)	—	1	9
Westfalen . .	6 (3 P.)	1	—	7	1 (1 P.)	—	1	1	—	—	1	8 (4 P.)	1	—	9
Rheinlande .	6 (1 P.)	—	4	10	1	1	2	7	2	2	11	14	2	7	23
Summa	46 (9 P.)	1	9	56	10 (3 P.)	1	11	21 (2 P.)	2	2	25	77 (8 P.)	3	12	92

Fast die Hälfte aller höheren Bürgerschulen fällt somit auf die Rheinprovinz, und zwar sind es wiederum vorzugsweise evangelische Anstalten.

Auch unter den höheren Bürgerschulen sind Parallelanstalten zu Gymnasien, jedoch ebenfalls nur evangelische.

Berechtigungen besitzen alle höheren Bürgerschulen außer Hedingen in Hohenzollern.

Nachdem wir die Veränderungen im Bestande der höheren Reallehranstalten seit 1859 in ihren drei Gattungen getrennt betrachtet haben, fassen wir noch den jetzigen Gesammtbestand zusammen und vergleichen ihn mit dem von 1859 (s. Tab. 9).

Das Verhältniß der drei Gattungen der Realschulen zu einander stellt sich in Procenten folgendermaßen:

Tab. 10.

Provinzen.	Realschulen 1. Ordnung.	Realschulen 2. Ordnung.	höhere Bürgerschulen.
Preußen	66 2/3	16 2/3	16 2/3
Brandenburg	55	25	20
Pommern	50	16 2/3	33 1/3
Schlesien	75	—	25
Posen	100	—	—
Sachsen	66 2/3	—	33 1/3
Westfalen	77 7/9	11 1/9	11 1/9
Rheinlande	43 11/23	8 16/23	47 19/23
Summa	60 20/23	11 22/23	27 4/23

Das Verhältnis der drei Arten höherer Realanstalten zu einander ist etwa folgendes: 5/8 der Anstalten sind Realschulen 1. Ordnung, 1/8 Realschulen 2. Ordnung, 1/4 höhere Bürgerschulen.

Zur Vergleichung des jetzigen Gesammtbestandes mit dem von 1859 dient folgende Tabelle:

Realschulen 1859 und jetzt.

Tab. 11.

Provinzen.	1859.			1866.			
	Realsch. 1. Ordn.	Realsch. 2. Ordn.	Summa.	Realsch. 1. Ordn.	Realsch. 2. Ordn.	Bürgerschulen.	Summa.
Preußen	3	8	11	8	2	2	12
Brandenburg	6	5	11	11	5	4	20
Pommern	1	2	3	3	1	2	6
Schlesien	3	3	6	6	—	2	8
Posen	2	2	4	5	—	—	5
Sachsen	1	7	8	6	—	3	9
Westfalen	4	—	4	7	1	1	9
Rheinlande	6	3	9	10	2	11	23
Summa	26	30	56	56	11	25	92

Die Gesammtzahl der höheren Realanstalten hat sich also in allen Provinzen vermehrt. Die größte absolute Vermehrung hat die Rheinprovinz, nämlich 14; Brandenburg hat 9, Westfalen 5, Pommern 3, Schlesien 2, Preußen, Posen, Sachsen je 1. Die Gesammtvermehrung beträgt 36.

Die größte relative Vermehrung hat die Rheinprovinz erfahren, von 9 auf 23, also auf das $2^{5}/_{9}$fache. Westfalen ist von 4 auf 9, also auf das $2^{1}/_{4}$fache vermehrt, Pommern von 3 auf 6, also auf das doppelte, Brandenburg von 11 auf 20, also auf das $1^{9}/_{11}$fache, Schlesien von 6 auf 8, also auf das $1^{1}/_{3}$fache, Posen von 4 auf 5, also auf das $1^{1}/_{4}$fache, Sachsen von 8 auf 9, also auf das $1^{1}/_{8}$fache, endlich Preußen von 11 auf 12, also auf das $1^{1}/_{11}$fache.

Aus dem bisher Betrachteten ergiebt sich folgende

Tab. 12.

Gesammtübersicht der am 1. Juli 1866 bestehenden höheren Lehranstalten.

Provinzen.	Gymnasien.				Progymnasien.				Realsch. 1. Ordn.				Realsch. 2. Ordn.			höhere Bürgerschulen.				Gesammtzahl.			
	ev.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.	evang.	kath.	sim.	Sa.	evang.	sim.	Sa.	evang.	kath.	sim.	Sa.	ev.	kath.	sim.	Sa.
Preußen . . .	15	6	—	21	—	—	—	—	8 (2 P.)	—	—	8	2	—	2	2	—	—	2	27	6	—	33
Brandenburg . .	24	—	—	24	2	—	—	2	11 (2 P.)	—	—	11	5 (1 P.)	—	5	4	—	—	4	46	—	—	46
(Stadt Berlin .	10	—	—	10	—	—	—	—	5 (1 P.)	—	—	5	2	—	2	1	—	—	1	18	—	—	18)
Pommern . . .	13	—	—	13	1	—	—	1	3 (1 P.)	—	—	3	1 (1 P.)	—	1	2 (1 P.)	—	—	2	20	—	—	20
Schlesien . . .	15	8	—	23	1	—	—	1	4	—	2	6	—	—	—	2	—	—	2	22	8	2	32
Posen	4	2	3	9	—	—	1	1	3	—	2	5	—	—	—	—	—	—	—	7	2	6	15
Sachsen . . .	22	1	1	24	1	—	—	1	5	—	1	6	—	—	—	3 (1 P.)	—	—	3	31	1	2	34
Westfalen . . .	8	8	—	16	—	5	—	5	6 (3 P.)	1	—	7	1 (1 P.)	—	1	1	—	—	1	16	14	—	30
Rheinland . . .	9	14	1	24	3	9	2	14	6 (1 P.)	—	4	10	1	1	2	7	2	2	11	26	25	10	61
Summa	110	39	5	154	8	14	3	25	46 (9 P.)	1	9	56	10 (3 P.)	1	11	21 (2 P.)	2	2	25	195	56	20	271

Es ist von Interesse, aus dieser Tafel zu erkennen, in welcher Reihenfolge die Provinzen nach der Gesammtzahl der höheren Anstalten, wie nach der Zahl der den verschiedenen Confessionen angehörigen auf einander kommen.

Das Verhältnis der verschiedenen Arten der höheren Lehranstalten ist in Procenten folgendes:

Tab. 13.

Provinzen.	Gymnasien.	Progymnasien.	Realschulen 1. Ordnung.	Realschulen 2. Ordnung.	höhere Bürgerschulen.
Preußen . . .	$63\frac{21}{33}$	—	$24\frac{8}{33}$	$6\frac{2}{33}$	$6\frac{2}{33}$
Brandenburg . .	$52\frac{4}{23}$	$4\frac{8}{23}$	$23\frac{21}{23}$	$10\frac{20}{23}$	$8\frac{16}{23}$
(Berlin	$55\frac{5}{9}$	—	$27\frac{7}{9}$	$11\frac{1}{9}$	$5\frac{5}{9}$)
Pommern . . .	65	5	15	5	10
Schlesien . . .	$71\frac{7}{8}$	$3\frac{1}{8}$	$18\frac{3}{4}$	—	$6\frac{1}{4}$
Posen	60	$6\frac{2}{3}$	$33\frac{1}{3}$	—	—
Sachsen . . .	$70\frac{10}{17}$	$2\frac{16}{17}$	$17\frac{11}{17}$	—	$8\frac{14}{17}$
Westfalen . . .	$53\frac{1}{3}$	$16\frac{2}{3}$	$23\frac{1}{3}$	$3\frac{1}{3}$	$3\frac{1}{3}$
Rheinland . . .	$39\frac{21}{61}$	$22\frac{58}{61}$	$16\frac{24}{61}$	$3\frac{17}{61}$	$18\frac{2}{61}$
Summa	$57\frac{1}{27}$	$9\frac{7}{27}$	$20\frac{20}{27}$	$4\frac{2}{27}$	$9\frac{7}{27}$*)

*) Der einfacheren Rechnung wegen ist hier statt des Nenners 271 der Nenner 270 gebraucht; infolge dessen ergiebt die Addition dieser 5 Summenzahlen $\frac{10}{27}$ mehr als 100.

Das Verhältnis der Confessionen stellt sich in Procenten wie folgt:

Tab. 14.

Provinzen.	evangelische.	katholische.	simultane.
Preußen . . .	$81\frac{27}{33}$	$18\frac{6}{33}$	—
Brandenburg . .	100	—	—
(Berlin	100	—	—)
Pommern . . .	100	—	—
Schlesien . . .	$68\frac{3}{4}$	25	$6\frac{1}{4}$
Posen	$46\frac{2}{3}$	$13\frac{1}{3}$	40
Sachsen . . .	$91\frac{3}{17}$	$2\frac{16}{17}$	$5\frac{15}{17}$
Westfalen . . .	$53\frac{1}{3}$	$46\frac{2}{3}$	—
Rheinland . . .	$42\frac{38}{61}$	$40\frac{60}{61}$	$16\frac{24}{61}$
Summa	$72\frac{6}{27}$	$20\frac{20}{27}$	$7\frac{1}{27}$

Aus der Gesammtübersicht der höheren Lehranstalten (S. Tabelle 12) läßt sich leicht ersehen, wie viele von den Anstalten einer Provinz Gymnasien, wie viele Realanstalten der verschiedenen Gattungen sind.

Die Gesammtzahl beträgt unter 289 Anstalten 164 Gymnasien, 25 Progymnasien, 61 Realschulen 1. Ordnung, 13 Realschulen 2. Ordnung, 26 höhere Bürgerschulen, also Verhältnis: $32\frac{4}{5} : 5 : 12\frac{1}{5} : 2\frac{3}{5} : 5\frac{1}{5}$. Nach der Confession sind es 213 evangelische, 56 katholische, 20 simultane Anstalten, Verhältnis $42\frac{3}{5} : 11\frac{1}{5} : 4$.

Es überwiegt also im ganzen wie in den einzelnen Provinzen die Zahl der Gymnasialanstalten bei weitem die der Realanstalten, und ebenso überwiegt die Zahl der

evangelischen Anstalten die der andern Confessionen, und zwar überall absolut, allein in der Provinz Posen nur relativ, doch aber so, daß die evangelischen Anstalten die kleinere Hälfte ausmachen.

Fassen wir das Gesammtergebnis dieser statistischen Darlegung der Zahl der höheren Lehranstalten in Preußen in wenige Worte zusammen:

Die Gymnasien haben ein altbefestigtes Ansehen; ihre schon sehr große alle andern Kategorien weit überwiegende Zahl vermehrt sich noch immer; Veränderungen und Verminderungen sind sehr unerheblich.

Die Progymnasien sind vielfachen Schwankungen ausgesetzt: ihr gegenwärtiger Gesammtbestand ist ungefähr derselbe wie der von 1832; aber den festesten Bestand haben die Anstalten in den westlichen Provinzen.

Die Realschulen 1. Ordnung und höheren Bürgerschulen haben sich in den 7 Jahren seit 1859 sehr beträchtlich vermehrt, bei verhältnismäßig geringfügiger Verminderung; die Realschulen 2. Ordnung dagegen haben sich sehr vermindert und haben meist das Bestreben in die 1. Ordnung oder zu Gymnasien erhoben zu werden.

Unter den Confessionen überwiegt die evangelische bei weitem, die katholischen und simultanen Anstalten haben sich aber unter der preußischen Regierung so vermehrt, daß die Klagen über Hintansetzung der katholischen Bedürfnisse durchaus nicht gerechtfertigt sind.

Bei Betrachtung der Schülerfrequenz der einzelnen Schulen derselben Kategorie in verschiedenen Semestern legen wir die bei Wiese (höh. Sch.) S. 424 ff. berücksichtigten Semester zu Grunde, Sommer 1832, Winter 1853/54, Winter 1859/60 und Sommer 1863, und haben bei den Gymnasien und Realschulen auch die „Preuß. Jahrbücher" II. S. 141 ff. gegebenen Zahlen für Winter 1860/61 mit benutzt.

Nach der Schülerfrequenz gruppiren sich die Gymnasien wie folgt:

Tab. 15.

Schülerfrequenz der öffentlichen Gymnasien.

Provinz.	Sommerhalbjahr 1832.				Winterhalbjahr 1853/4.				Winterhalbjahr 1859/60.				Sommerhalbjahr 1863.			
	über 400	400 bis 301	300 bis 201	bis 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	bis 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	bis 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	bis 200
Preußen	—	3	8	2	2	6	5	1	1	8	6	1	4	7	7	2
Brandenburg	1	3	5	9	4	2	5	6	4	5	7	4	7	6	3	6
Pommern	—	1	4	1	1	—	5	3	1	1	6	5	1	2	9	1
Schlesien	3	1	10	6	6	4	7	4	6	5	6	4	6	8	5	3
Posen	1	—	2	—	2	2	2	—	2	3	2	—	2	3	—	2
Sachsen	1	2	1	18	2	1	8	10	3	2	9	7	3	3	10	5
Westfalen	—	1	2	8	2	—	—	10	2	—	4	9	2	—	6	8
Rheinprovinz u. (seit 1850) Hohenzollernsche Lande	—	2	3	12	3	3	5	10	3	3	5	11	2	6	3	12
Summa	6	13	35	56	22	18	37	44	22	27	45	41	27	35	43	39
	110				121				135				144			

Im allgemeinen steigert sich die Frequenz. Besonders merklich ist die Zunahme der Zahl der meistbesuchten Anstalten, denen eine zeitweise Abnahme der weniger besuchten entspricht, die sich aber durch Entstehen neuer Anstalten bald wieder ausgleicht.

Schwankungen im Besuch der einzelnen Anstalten zeigen sich selbstverständlich aus den verschiedensten Anlässen. Die Gesammtzahl der meistbesuchten Anstalten 1863 ist das 3½fache der von 1832; die Gesammtzahl der mindestbesuchten 1863 ist aber nur um 17 geringer als 1832.

Die Maxima und Minima der einzelnen Provinzen für jedes der fünf angegebenen Semester enthält folgende Uebersicht:

Maxima und Minima der Frequenz der Gymnasien.

Tab. 16.

Zeit.	Maximum.	Minimum.
	1. Provinz Preußen.	
Sommer 1832	Königsberg (altstädt. Gymn.) 380	Thorn 166
Winter 1853/4	Danzig 539	Elbing 194
Winter 1859/60	„ 493	Hohenstein 181
Winter 1860/1	„ 448	Insterburg 127
Sommer 1863	Königsberg altstädt. Gymn. 445	Memel 191
	2. Provinz Brandenburg.	
Sommer 1832	Berlin graues Kloster 492	Brandenburg Ritterakademie 67
Winter 1853/4	„ Friedr.-Wilh.-Gymn. 593	Luckau 84
Winter 1859/60	„ „ „ „ 615	Brandenburg Ritterakademie 43
Winter 1860/1	„ „ „ „ 596	„ „ „ 34
Sommer 1863	„ graues Kloster 612	„ „ „ 79
	3. Provinz Pommern.	
Sommer 1832	Stettin 400	Greifswald 180
Winter 1853/4	„ 463	Putbus 96
Winter 1859/60	„ 576	Pyritz 91
Winter 1860/1	„ 565	Putbus 112
Sommer 1863	„ 608	„ 127
	4. Provinz Schlesien.	
Sommer 1832	Breslau kathol. Gymnasium 539	Liegnitz Ritterakademie 78
Winter 1853/4	„ „ „ 740	„ „ 110
Winter 1859/60	„ „ „ 669	Lauban 127
Winter 1860/1	„ „ „ 683	„ 123
Sommer 1863	„ „ „ 636	„ 133
	5. Provinz Posen.	
Sommer 1832	Posen Simultangymnasium 422	Bromberg 210
Winter 1853/4	Trzemeszno 553	„ 252
Winter 1859/60	Posen Marien-Gymnasium 511	Krotoschin 204
Winter 1860/1	„ „ „ 554	„ 205
Sommer 1863	„ Friedr.-Wilh.-Gymn. 509	„ 200 Inowraclaw 200
	6. Provinz Sachsen.	
Sommer 1832	Magdeburg Dom-Gymnasium 452	Roßleben 73
Winter 1853/4	Halle Latina 477	Halle Pädagogium 83
Winter 1859/60	„ „ 601	Roßleben 103
Winter 1860/1	„ „ 596	Schleusingen 106
Sommer 1863	„ „ 642	„ 97

Zeit.	Maximum.	Minimum.
7. Provinz Westfalen.		
Sommer 1832	Münster 348	Recklinghausen 97
Winter 1853/4	„ 683	Burgsteinfurt 27
Winter 1859/60	„ 645	„ 67
Winter 1860/1	„ 688	„ 104
Sommer 1863	„ 641	„ 87
8. Rheinprovinz und Hohenzollern.		
Sommer 1832	Cöln katholisches Gymnasium 340	Duisburg 54
Winter 1853/4	„ „ „ 553	Bedburg 55
Winter 1859/60	„ „ „ 621	„ 40
Winter 1860/1	Trier 540	„ 51
Sommer 1863	„ 553	„ 35

Das Maximum des ganzen Staates ist also: Breslau, kathol. Gymnasium Winter 1853/54: 740; das Minimum des ganzen Staates: Burgsteinfurt Winter 1853/54: 27.

Die Reallehranstalten vertheilen sich nach der Frequenz wie folgt:

Schülerfrequenz der Reallehranstalten.

Tab. 17.

Provinz.	Winter 1853/4. Zu Entlassungsprüfungen nach der Instr. vom 8. März 1832 berechtigte Real- und höhere Bürgerschulen				Winter 1859/60.								Sommer 1863.							
					Realschulen 1. Ordnung				Realschulen 2. Ordnung				Realschulen 1. Ordnung				Realschulen 2. Ordnung			
	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200	über 400	400 bis 301	300 bis 201	unter 200
Preußen .	1	3	4	3	3	2	—	—	—	1	3	2	3	2	1	2	—	—	2	—
Brandenb.	3	2	3	4	3	—	2	1	1	2	3	—	5	1	2	2	1	—	3	—
Pommern	1	—	3	—	1	—	—	—	—	—	—	2	1	—	1	—	—	—	—	2
Schlesien .	1	2	1	1	2	1	1	—	—	—	1	1	3	—	1	—	—	—	—	2
Posen . .	—	—	1	2	2	—	—	1	—	—	—	1	2	—	—	2	—	—	—	1
Sachsen .	1	1	3	2	—	1	—	—	2	—	2	3	3	—	1	—	—	—	1	2
Westfalen.	—	—	—	2	—	—	1	3	—	—	—	—	—	—	3	3	—	—	—	2
Rheinprov. u. Hohenzollern .	—	—	3	5	1	1	2	2	—	—	2	1	2	—	3	4	—	—	1	—
Summa .	7	8	18	19	12	5	6	7	3	3	11	10	19	3	12	13	1	—	7	9
	52 zu Entlassungsprüfungen berechtigte Anstalten.				30 R. S. 1. Ordn.				27 R. S. 2. Ordn.				47 R. S. 1. Ordn.				17 R. S. 2. Ordn.			
					57 anerkannte Realschulen.								64 anerkannte Realschulen.							

Bei den Realschulen 1. O. finden wir ähnliche Erscheinungen wie bei den Gymnasien. Die Realschulen 2. O. halten sich größtentheils in ziemlich niedriger Frequenz.

Die Maxima und Minima giebt die folgende Uebersicht, in der aber für 1860/61 nur die Maxima der 1. Ordnung benutzt werden konnten (I. bedeutet 1. Ordnung, II. 2. O.).

Maxima und Minima der Frequenz der Reallehranstalten.

Tab. 18.

Zeit.	Maximum.	Minimum.
1. Provinz Preußen.		
Winter 1853/4	Danzig, Johannisschule 493.	Culm 109.
Winter 1859/60	I. Danzig, Petrischule 437.	Elbing 331.
	II. Insterburg 337.	Culm 116.
Winter 1860/61	I. Danzig, Petrischule 425.	
Sommer 1863	I. „ Johannisschule 472.	Thorn 102.
	II. Wehlau 217.	Graudenz 212.
2. Provinz Brandenburg.		
Winter 1853/4	Berlin, königliche Realschule 611.	Potsdam 154.
Winter 1859/60	I. Berlin, königl. Realschule 597.	Berlin, Friedrichs-Realschule 147.
	II. „ städt. Gewerbesch. 522.	Lübben 218.
Winter 1860/1	I. „ königl. Realschule 602.	
Sommer 1863	I. „ königl. Realschule 613.	Landsberg 130.
	II. „ städt. Gewerbesch. 632.	Lübben 212.
3. Provinz Pommern.		
Winter 1853/4	Stettin, Fr.-Wilh.-Schule 496.	Colberg 223.
Winter 1859/60	I. Stettin, Fr.-W.-Schule 610.	
	II. Stralsund 136.	Greifswald 70.
Winter 1860/1	I. Stettin, Fr.-W.-Schule 595.	
Sommer 1863	I. „ „ „ „ 631.	Stralsund 236.
	II. Colberg 74.	Greifswald 72.
4. Provinz Schlesien.		
Winter 1853/4	Breslau, Zwingerschule 606.	Landeshut 176.
Winter 1859/60	I. Breslau, Zwingerschule 709.	Grünberg 209.
	II. Neiße 244.	Landeshut 155.
Winter 1860/1	I. Breslau, Zwingerschule 718.	
Sommer 1863	I. „ „ 686.	Grünberg 211.
	II. Landeshut 139.	Neiße 135.
5. Provinz Posen.		
Winter 1853/4	Meseritz 202.	Fraustadt 127.
Winter 1859/60	I. Bromberg 430.	Meseritz 162.
	II. Fraustadt 138.	
Winter 1860/61	Posen 409.	
Sommer 1863	I. Posen 474.	Meseritz 160.
	II. Rawicz 183.	

Zeit.	Maximum.	Minimum.
	6. Provinz Sachsen.	
Winter 1853/4	Halle 488.	Burg 141.
Winter 1859/60	I. Erfurt 377.	
	II. Magdeburg 508.	Torgau 35.
Winter 1860/61	II. „ 517.	
Sommer 1863	I. „ 532.	Halberstadt 229.
	II. Nordhausen 209.	Burg 154.
	7. Provinz Westfalen.	
Winter 1853/4	I. Siegen 165.	Minden 53.
Winter 1859/60	I. Münster 275.	„ 84.
	Realschulen II fehlten	
Winter 1860/1	fehlen die Angaben.	
Sommer 1863	I. Lippstadt 255.	Minden 108.
	II. Bielefeld 97.	Burgsteinfurt 39.
	8. Rheinprovinz und Hohenzollern.	
Winter 1853/4	Cöln 293.	Duisburg 51.
Winter 1859/60	I. Cöln 558.	Trier 172.
	II. Aachen 273.	Duisburg 53.
Winter 1860/61	I. Cöln 650.	
Sommer 1863	I. „ 601.	„ 60.
	II. Crefeld 252.	

Schülerfrequenz der anerkannten höheren Bürgerschulen und sonstigen Reallehranstalten.

Tab. 19.

Provinz.	Winter 1859/60.			Sommer 1863.	
	Anerkannte höhere Bürgerschulen	Sonstige Reallehranstalten		Anerkannte höhere Bürgerschulen	Sonstige Reallehranstalten
	nur unter 200 Schüler	über 200	unter 200	nur unter 200	nur unter 200
1. Preußen . .	—	—	1	1	1
2. Brandenburg .	—	1	2 (1)	2	3 (2)
3. Pommern . .	1	—	1	2	—
4. Schlesien . .	—	—	—	1	—
5. Posen . . .	—	—	1	—	—
6. Sachsen . . .	—	—	—	1	—
7. Westfalen . .	—	—	3	1	—
8. Rheinlande und Hohenzollern .	2	—	—	6	5 (4)
Summa	3	1	8 (7)	14	9 (7)

Das Maximum des ganzen Staates ist also: Breslau, Realschule am Zwinger I. Winter 1860/61: 718; das Minimum des ganzen Staates: Torgau II. Winter 1859/60: 35.

Die anerkannten höheren Bürgerschulen und sonstigen Reallehranstalten vertheilen sich nach ihrer Frequenz wie folgt (S. 950 Tabelle 19):

Bei diesen Anstalten hält sich, wie schon diese Tabelle lehrt, die Frequenz in ziemlich geringer Höhe.

Das Maximum des ganzen Staates ist: Berlin Dorotheenstädt. Schule Sommer 1859/60: 318; das Minimum des ganzen Staates: Burgsteinfurt Sommer 1859/60: 22. Das Maximum der höhern Bürgerschulen: Crossen 1863: 177; das Minimum der höhern Bürgerschulen: Torgau 1863: 39.

Die öffentlichen Progymnasien vertheilen sich nach ihrer Frequenz wie folgt:

Schülerfrequenz der öffentlichen Progymnasien.

Tab. 20.

Provinz.	Winter 1853/4	Winter 1859/60		Sommer 1863
	nur unter 200 Schüler.	über 200.	unter 200.	nur unter 200 Schüler.
Preußen	3	1	1	1
Brandenburg . .	1	—	3	2
Pommern . . .	—	—	1	1
Schlesien . . .	—	—	—	1
Posen	—	—	1	2
Sachsen	2	—	2	3
Westfalen . . .	7	—	6	5
Rheinprovinz . .	15	—	16	13
Summa	28	1	30	28

Auch bei diesen Anstalten übersteigt die Frequenz nur einmal 200.

Das Maximum des ganzen Staates ist: Neustadt in Preußen 1859/60: 217; das Minimum des ganzen Staates: Andernach 1859/60: 20.

Endlich ist noch die Schülerfrequenz der mit höheren Lehranstalten organisch verbundenen Vorschulen zu betrachten. Dieselben vertheilen sich nach ihrer Frequenz folgendermaßen (S. 952 Tabelle 21):

Auch hier überwiegt bei weitem die Zahl der Anstalten mit unter 200 Schülern.

Das Maximum des ganzen Staates ist: Berlin, Friedrich.-Wilh.-Gymnasium und Realschule Sommer 1863: 549; das Minimum des ganzen Staates: Sagan, Gymnas. Winter 1859/60: 8.

Die Frequenzverhältnisse der verschiedenen Arten höherer Schulen stellen sich zu einander folgendermaßen. Frequenz über 400 kommt nur bei Gymnasien und Realschulen 1. und 2. Ordnung vor: Bei Gymnasien ist sie kaum beim vierten Theil der Gesammtzahl vorhanden, bei Realschulen 1. O. bei mehr als einem Dritttheil, bei Realschulen 2. O. nur in einer kleinen Minderzahl. Zwischen 400 und 200 liegt die Frequenz der Hälfte der Gymnasien, eines Dritttheils der Realschulen 1. O., und etwa der Hälfte der Realschulen 2. O., dagegen nur weniger der übrigen Schulclassen. Unter 200 liegt die Frequenz eines starken Viertheils der Gymnasien, etwa eines Dritttheils der Realschulen 1. O., etwa der Hälfte der Realschulen 2. O. und der großen Mehrzahl der übrigen Schulen.

Aus den obigen Zusammenstellungen ergiebt sich nun weiter von selbst, welcherlei Anstalten in jeder Provinz am meisten, welcherlei am wenigsten Schüler hatten.

Schülerfrequenz der mit höheren Lehranstalten organisch verbundenen Vorschulen.

Tab. 21.

Provinz.	Winter 1859/60.									Sommer 1863.							
	Gymnasien		Realschulen I.		Realschulen II.		Progymnasien		Realschulen ohne besondere Berechtigungen u. andere höhere Anstalten	Gymnasien		Realschulen I.		Realschulen II.		Progymnasien	Höh. Bürgersch.
	über 200 Sch.	unter 200	über 200	unter 200	über 200	unter 200	über 200	unter 200	unter 200	über 200	unter 200	über 200	unter 200	über 200	unter 200	nur unter 200	nur unter 200
1. Preußen	—	4	—	3	—	3	—	—	—	—	10	—	4	—	1	—	1
2. Brandenburg	2	2	2	1	1	3	1	2	1	3	1	4	1	—	3	1	3
3. Pommern	—	8	—	1	—	—	—	1	—	—	10	1	—	—	—	1	1
4. Schlesien	—	6	1	1	—	—	—	—	—	1	9	1	1	—	—	—	—
5. Posen	—	4	—	2	—	1	—	—	—	—	4	—	3	—	—	—	—
6. Sachsen	—	2	—	1	—	3	—	1	—	—	4	1	1	—	2	1	—
7. Westfalen	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—
8. Rheinprovinz u. Hohenzollern	—	3	—	1	—	1	—	—	—	—	3	—	3	—	1	—	1
Summa	2	32	3	10	1	11	1	4	1	4	44	7	13	—	7	3	6 [3])
	34 [1])		13		12		5			48 [2])		20		7			
	65 Vorschulen.									84 Vorschulen.							

[1]) 7 zugleich für Realschulen. — [2]) Davon 9 zugleich für Realanstalten. — [3]) Davon 4 für anerkannte höhere Realschulen.

Vergleicht man hiemit die Tabelle 12, S. 944, so ergiebt sich unter anderm folgendes: Verhältnismäßig die meisten höhern Lehranstalten hat Westfalen, eine auf 53,967 Einwohner, der Rhein hat eine auf 57,552, Brandenburg auf 58,756, Sachsen auf 61,763, Pommern auf 69,487, Preußen auf 86,875, Posen auf 99,037, Schlesien auf 113,023 Einwohner. (Die Bevölkerungszahlen der Provinzen für 1861 s. oben S. 261.)

In Betreff der Patronatsverhältnisse der höheren Schulen giebt folgende Tabelle eine Zusammenstellung für den Anfang des Jahres 1864:

Uebersicht der höheren Schulen nach den Patronatsverhältnissen.

Tab. 22.

Art der höheren Schulen	Zahl der Anstalten.	Davon sind						
		ausschließl. königl.	ausschließl. städtisch	kirchl., stiftischen oder Privatpatronats.	gemischten Patronats, mit königl. Patronatsantheil.	gemischten Patronats, ohne königl. Patronatsantheil.	ohne bestimmtes Patronat, doch mit kön. Antheil.	streitigen Patronats
Oeffentliche Gymnasien	145	65	26	5	44	2	3	—
Oeffentliche Progymnasien	28	3	11	2	8	1	3	—
Realschulen 1. Ordnung	49	2	35	1	11	—	—	—
Realschulen 2. Ordnung	16	1	10	—	3	1	1	—
Höhere Bürgerschulen	21	1	13	4	1	1	—	1
Gesammtzahl	259	72	95	12	67	5	7	1

Der Gesammtaufwand für die höheren Schulen im Jahr 1864 ist aus folgender Tabelle zu ersehen:

Tab. 23.

Provinz.	A. Für öffentliche Gymnasialanstalten und ihre Annexa. Gesammtaufwand.	Zu demselben tragen bei: der Staat aus unmittelbarem Staatsfonds.	der Staat aus dem zu seiner Verfügung stehenden Stiftungsfonds.	die Stadtgemeinden.	Kirchen u. solche Stiftungen, deren Verwaltung nicht in den Händen des Staats ruht.	Schüler und Alumnen.	B. für selbständige Reallehranstalten und ihre Annexa. Gesammtaufwand.	Zu demselben tragen bei: der Staat aus unmittelbarem Staatsfonds.	der Staat aus den zu seiner Verfügung stehenden Stiftungsfonds.	die Stadtgemeinden.	Kirchen u. solche Stiftungen, deren Verwaltung nicht in den Händen des Staats ruht.	Schüler und Alumnen.
	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.	Thlr.						
1. Preußen	215,110	58,188	20,604	30,110	1,101	91,097	86,996	565	—	21,727	3,065	43,506
2. Brandenburg	384,364	51,347	5,385	45,411	12,471	205,479	154,324	945	1,336	50,172	2,235	96,331
3. Pommern	156,700	12,422	11,974	32,760	11,501	82,095	32,106	—	1,500	9,980	—	19,558
4. Schlesien	283,785	18,700	68,598	25,320	8,145	124,121	69,114	280	—	22,004	1,694	41,962
5. Posen	96,729	19,413	21,400	6,432	928	43,701	47,905	6,775	—	16,562	—	24,262
6. Sachsen	320,701	45,903	62,254	15,646	11,850	99,143	62,206	—	—	17,319	109	42,923
7. Westfalen	164,614	24,306	26,052	21,821	5,482	57,999	35,530	3,700	—	11,266	512	18,143
8. Rheinprovinz u. Hohenzollern	315,396	41,268	14,101	30,983	10,317	114,139	147,604	1,606	600	43,533	6,227	88,596
Summa	1,937,399	271,547	230,368	208,483	61,795	817,774	635,785	13,871	3,436	192,563	13,842	375,281
		501,915						17,307				

Rechnet man A. und B. zusammen, so ergiebt sich, theils was in den einzelnen Provinzen, theils was im ganzen preußischen Staat aus den verschiedenen Quellen für beiderlei höhere Anstalten zusammen aufgewendet wird. Der Gesammtaufwand beläuft sich, wenn man die für die Rectoratsschulen der Provinz Posen ausgesetzten 7500 Thlr. dazu nimmt, auf die Summe von 2,580,684 Thlr., wozu der Staat theils aus seinen unmittelbaren Fonds, theils aus den von ihm verwalteten Stiftungsfonds 526,722 Thlr. beiträgt. Bei dem Gesammtaufwand der einzelnen Provinzen ist in der Tabelle der Ertrag des Schulvermögens der einzelnen Schulen miteingerechnet, für welches die speciellen Nachweise nicht gegeben sind.

Die Schulgeldsätze sind sehr verschieden; sie steigen in den meisten Anstalten von den unteren Classen bis zu den obersten mehr oder weniger allmählich, in nicht

wenigen sind sie für alle Classen gleich. In den untersten Gymnasialclassen beträgt der Satz da, wo er am niedrigsten ist, jährlich 6 Thlr., durchschnittlich fast 16 Thlr., wo er am höchsten ist, 33 Thlr.; in der obersten Classe 16 bis 41, durchschnittlich über 20 Thlr. In den Realschulen sind die Schulgeldsätze durchschnittlich etwas höher, der Durchschnittssatz für die oberste Classe fast 24 Thlr. An 10 Gymnasien, an 7 Realschulen und an 4 Progymnasien und h. Bürgerschulen sind die Schulgeldsätze je nach den Steuerverhältnissen der Eltern verschieden, namentlich je nachdem die Eltern communalsteuerpflichtig sind oder nicht. Die Zahl der Freistellen ist sehr verschieden; bei vielen Anstalten besteht hierüber keine bestimmte Norm, bei andern giebt es 2, 3, 5, 8, 10, 15, 16 ꝛc. Freistellen, bei einigen 25 %. Die verhältnismäßig größte Zahl haben die katholischen Schulen. In der Rheinprovinz werden durchschnittlich 10 % der Schüler ganz, und ebenso viele halb vom Schulgeld freigelassen; an den katholischen Gymnasien in Schlesien zahlt im allgemeinen nur die Hälfte der Schüler das volle Schulgeld und je ¼ die ermäßigten Sätze.

Hinsichtlich der Nebenzahlungen herrscht eine große Verschiedenheit. An manchen Anstalten giebt es gar keine Nebenzahlungen, an andern nur eine, an vielen mehrere Arten, namentlich Inscriptionsgelder (von 15 Sgr. bis 5 Thlr.), für Abgangszeugnisse (10 Sgr. bis 4 Thlr.), besonders für nachträglich ausgefertigte, Versetzungsgeld (5 Sgr. bis 1 Thlr.), Bibliothekgelder (von 7½ Sgr. bis 1 Thlr.), für Turn- (und Schwimm-)Unterricht (von 5 Sgr. bis 1 Thlr. und darüber), Zeichenunterricht (1 Thlr.), für den physikalischen Apparat, den Unterricht in der Chemie ꝛc. (10 Sgr. bis 1 Thlr.), Heizgeld (1—2½ Thlr.), Dintengeld (2—3 Sgr.) und Aehnliches. An einzelnen Orten sind die Gebühren für Auswärtige höher. Die Unterrichtsverwaltung ist bemüht, die Nebenzahlungen bei Gelegenheit der Erhöhung des ordentlichen Schulgelds zu vereinfachen oder abzuschaffen. Die Detailangaben s. bei Wiese S. 609 ff.

Ueber die Zahl der an preußischen Gymnasien für reif erklärten Abiturienten vergl. oben S. 356. Das Alter der für reif erklärten Abiturienten betrug:

Tab. 24.

	im Jahr 1820							im Jahr 1863						
Provinz.	Gesammtzahl	unter 17 Jahre	17	18	19	20	über 20 Jahre	Gesammtzahl	unter 17 Jahre	17	18	19	20	über 20 Jahre
Preußen . .	45	—	2	8	22	7	6	235	2	17	38	61	57	60
Brandenburg	124	1	9	29	55	17	13	264	5	17	54	78	61	49
Pommern .	18	—	—	1	3	5	9	99	—	6	11	25	31	26
Schlesien .	136	—	1	24	51	28	32	274	4	18	45	61	67	79
Posen . .	5	—	—	1	4	—	—	79	1	4	16	13	17	28
Sachsen . .	173	—	15	50	70	24	15	273	—	6	39	59	91	78
Westfalen .	53	—	4	15	18	10	6	285	—	9	32	71	66	107
Rheinland u. Hohenzollern.	36	1	4	11	10	2	7	296	1	8	40	81	86	80
Hauptsumme	590	2	35	139	233	93	88	1805	13	85	275	449	476	507

Das Durchschnittsalter eines preußischen Abiturienten betrug demnach im J. 1820: 19 54/590, im Jahr 1863: 19 1006/1805 Jahre.

Die Zahl der in der Hauptprüfung pro facultate docendi in dem 25jährigen Zeitraum von 1839 bis 1863 bestandenen Schulamtscandidaten nach Confession, resp. Religion, nach dem Hauptfach derselben und nach ihrer Heimat ergiebt sich aus der folgenden Tabelle:

Tab. 25.

Jahr.	Gesammtzahl der bestandenen Candidaten.	Von denselben waren der Confession, resp. Religion nach			Hauptfach derselben: allein oder in Verbindung mit noch einem andern Fach.						darunter Ausländer
		evangelisch.	katholisch.	jüdisch.	Religion	Alte Sprachen.	Neuere Sprachen	Deutsch	Geschichte	Mathe-math. u. Naturwissensch.	
1839	70	48	21	1	10	26	4	5	7	18	7
1840	87	61	26	—	8	31	6	9	12	21	4
1841	72	54	17	1	5	30	3	7	10	17	5
1842	69	54	15	—	6	27	3	10	8	15	7
1843	100	84	16	—	7	39	4	13	14	23	10
1844	89	66	22	1	5	35	3	12	12	22	8
1845	88	72	15	1	6	29	7	5	16	25	4
1846	75	60	14	1	3	24	4	10	17	17	5
1847	89	68	18	3	5	36	6	8	13	21	1
1848	93	73	18	2	7	38	3	15	10	20	4
1849	80	55	24	1	5	27	8	13	12	15	1
1850	112	87	23	2	8	42	9	11	19	23	5
1851	100	73	25	2	9	34	7	18	13	19	10
1852	89	58	29	2	5	34	9	10	12	19	1
1853	113	73	37	3	9	41	14	11	15	23	12
1854	106	72	33	1	11	43	12	9	11	20	5
1855	97	63	33	1	12	31	11	10	16	17	15
1856	137	85	48	4	8	58	12	16	18	25	9
1857	105	67	36	2	13	35	13	12	11	21	8
1858	104	67	36	1	5	43	6	15	9	26	10
1859	103	66	34	3	7	36	8	17	10	25	8
1860	130	86	43	1	9	49	15	14	12	31	22
1861	138	82	55	1	18	44	19	11	16	30	18
1862	147	101	43	3	21	57	14	18	10	27	23
1863	190	132	55	3	23	83	13	12	17	42	22
Hauptsumme	2583	1807	736	40	225	972	213	291	320	562	224

Inländer waren unter diesen 2583 Candidaten 2359; davon gehörten der Provinz Preußen an 262, Brandenburg 370, Pommern 142, Schlesien 352, Posen 149, Sachsen 430, Westfalen 288, Rheinprovinz und Hohenzollern 366.

Die Zahl der etatsmäßigen Lehrer, welche zu Anfang des J. 1864 an den höheren Schulen thätig waren, ergiebt sich aus Tabelle 26.

Die Gesammtzahl der an höheren Schulen angestellten Lehrer betrug nach derselben damals: 3375.

Für die Besoldungen der Gymnasiallehrer mit Ausschluß der in exceptioneller Stellung befindlichen berliner Gymnasien und der Landesschule Pforta gilt der Normaletat vom 10. Jan. 1863, welcher die Schulorte mit Gymnasien, an deren Unterhaltung der Staat sich betheiligt, in 3 Gehaltsclassen scheidet. Zur ersten Gehaltsclasse gehören 9, zur 2ten 34, zur 3ten 58 Städte. Die Normalbesoldungen betragen jährlich 1) für die Directoren an einem Gymnasialort der ersten Classe bis 1800 Thlr., bei der 2ten Classe bis 1600 Thlr., bei der 3ten Classe bis 1200 Thlr., resp. 1300 und 1400 Thlr.; 2) für die definitiv angestellten ordentlichen Gymnasiallehrer (Professoren, Oberlehrer, ordentliche Lehrer) bei der ersten Classe Minimum 600 Thlr., Maximum 1300 Thlr., Durchschnitt 950 Thlr.; bei der 2ten Classe Minimum 550 Thlr., Maximum 1150 Thlr., Durchschnitt 850 Thlr.; bei der 3ten Classe Minimum 500 Thlr., Maximum 1000 Thlr., Durchschnitt 750 Thlr. Diese Normalsätze gewähren jedoch den einzelnen Lehrern nicht ein Recht auf dieselben; der Normal-

Tab. 26.

Provinz.	A. An öffentlichen Gymnasialanstalten und den mit ihnen verbundenen Instituten.								B. An selbständigen Realanstalten und den mit ihnen verbundenen Instituten.							
	Directoren resp. Rectoren.	Oberlehrer.	Geistliche Religionslehrer.	Ordentliche Lehrer.	Wissenschaftliche Hülfslehrer.	Technische Lehrer.	Elementarlehrer.	Insgesammt.	Directoren resp. Rectoren.	Oberlehrer.	Geistliche Religionslehrer.	Ordentliche Lehrer.	Wissenschaftliche Hülfslehrer.	Technische Lehrer.	Elementarlehrer.	Insgesammt.
Preußen	21	77	19	116	12	32	17	294	10	22	7	50	13	12	14	128
Brandenburg .	24	117	4	140	31	50	39	405	15	47	3	92	6	32	38	233
Pommern . . .	14	50	1	75	19	28	18	205	3	8	—	15	5	2	7	40
Schlesien	23	85	31	112	37	39	24	351	7	23	13	33	8	17	10	111
Posen	10	30	22	53	9	10	7	141	5	20	8	30	10	6	2	81
Sachsen	24	84	11	115	20	47	6	307	7	22	5	45	6	14	10	109
Westfalen . . .	18	64	24	96	22	19	12	255	5	11	8	21	2	6	3	56
Rheinland und Hohenzollern . .	34	82	58	161	20	62	13	430	20	32	21	98	11	31	16	229
Summa	168	589	170	868	170	287	136	2388	72	185	65	384	61	120	100	987

etat ist vielmehr nur allmählich nach Maßgabe der verfügbar werdenden Mittel zur Ausführung zu bringen. Besoldungen, welche die Normalgrenzen überschreiten, werden bei Erledigungen entsprechend vermindert. Emolumente mit Ausschluß der Dienstwohnungen sollen, wo nicht besondere Rechtsverhältnisse entgegenstehen, bei erster Gelegenheit zur Gymnasialkasse eingezogen werden. Für Dienstwohnungen ist den Inhabern 10 % des Diensteinkommens in Abzug zu bringen, so daß der Inhaber einer Besoldung von 1600 Thlrn. aus Rücksicht auf seine Dienstwohnung nur 1440 Thlr. baar empfängt. Als ein Emolument der Lehrer ist jedoch auch der Erlaß des Schulgelds für ihre dieselbe Anstalt besuchenden Kinder anzusehen, wiewohl einige städtische Patronate sich noch immer sträuben, dieses durch Recht und Billigkeit begründete Zugeständnis zu machen.

Der Gesammtbetrag der Besoldungen an den öffentlichen selbständigen Gymnasial- und Realanstalten im J. 1864 erhellt aus folgender Uebersicht:

Tab. 27.

Provinz.	A. Gymnasien und Annexa.	B. Realanstalten und Annexa.	Insgesammt.
	Thlr.	Thlr.	Thlr.
Preußen	183,683	67,537	251,220
Brandenburg	267,420	125,680	393,100
Pommern	122,277	26,472	148,749
Schlesien	193,399	58,520	251,919
Posen	75,720	40,424	116,144
Sachsen	182,070	53,578	235,648
Westfalen	135,119	28,760	163,879
Rheinland und Hohenzollern	219,785	122,926	342,711
Hauptsumme	1,379,473	523,897	1,903,370

Verzeichnis der Artikel.

Lob, Tadel, Strafe, Arbeit; Geschmacksbildung, Kunst, Poesie, Musik, Spiele, Muttersprache, Lectüre, Reisen 2c.), die Objecte der Erziehung (Stände, Adelige-, Prinzen-, Mädchenerziehung); sodann die psychologischen Grundbegriffe, die Gemüthszustände, die verschiedenen Neigungen und Triebe, die sogenannten Vermögen der Seele, Anlagen, Altersstufen, Individualität, Geschlechter, Phrenologie, Physiognomik 2c.; ferner die pädagogisch wichtigeren Begriffe der Ethik (Gewissen, sittliche Freiheit, Erbsünde, Tugend, Böses, die verschiedenen guten und schlimmen Eigenschaften, Willensbildung, Gefühlsbildung, Vergnügungen 2c.), hierauf die Didaktik (Unterrichtslehre, -kunst, -methode, -form, -mittel, Aufgaben, Aufmerksamkeit, Memorirübungen 2c.), endlich körperliche Erziehung (Nahrung, Leibesübungen, Bewegungsspiele, Sinnenübungen, Pflichten der Schule in dieser Beziehung 2c.).

Die zweite Abtheilung, welche die Schulkunde enthält, bespricht in zehn Unterabtheilungen die Gesetzgebung für die Schule; die allgemeinen Verhältnisse derselben (ihre Errichtung und Erhaltung, Verhältnis zur Kirche [Emancipationsstreit], zur Familie 2c., Schulvermögen, Schulgeld 2c.); die verschiedenen Schularten, Privat- und öffentliche Anstalten (Volks-, Real-, Gelehrtenschulen, Vor- und Fortbildungsschulen, ihre Aufgaben, Einrichtungen und Lehrplane, Humanismus und Realismus, Gymnasialreform, Alumnate, Rettungshäuser, Blindenanstalten 2c.); das Schulregiment (seine Aufgabe, Mittel und Organe, Inspection, Schulberichte 2c.); die Lehrer (Stellung und Arten derselben, Lehrerbildung, Seminare, Fortbildung, Vereine, Lehrerprüfung, Anstellung, Besoldung, Rechte 2c.); die Schüler (Schulpflichtigkeit, Aufnahme, Versetzung, Abgangsprüfung); die Unterrichtsgegenstände in den verschiedenen Schulen von der Elementarschule bis zur Schwelle der Hochschule, deren Werth, Bildungsgehalt, Methode und Unterrichtsmittel, gedrängte Unterrichtswegweiser für die verschiedenen Fächer; die innere Ordnung der Schule (Schülerzahl, Classentheilung, Schuljahr, Lehrziel, Lehrton, Ferien, Schulfeste, Schulleben, Schulgottesdienst, Privatstudium, Schulzucht, Prämien, Classen- und Fachlehrersystem, Rechtspflege, Location 2c.); Schulacten, Tagebücher, Programme 2c.; Schulgebäude, Schulgeräthschaften.

Die dritte Abtheilung giebt eine Uebersicht der Geschichte der Pädagogik und eine Reihe monographischer Darstellungen der wichtigsten Erscheinungen, Systeme und Männer im Alterthum, im Mittelalter und in der neuern Zeit, mit kurzer Charakteristik ihrer Bedeutung für die Entwicklung der pädagogischen Ideen.

Die vierte Abtheilung endlich giebt statistische Beschreibungen des Schulwesens in den einzelnen Ländern nach den besten Quellen, vorzugsweise in den deutschen Staaten, aber auch in den übrigen Ländern Europa's und bei den christlichen Völkern der Erde; nach dem umfassenden Fragenplan, welcher demselben zu Grunde liegt, werden das Volksschulwesen, das Gelehrten- und Realschulwesen, die höheren Anstalten für Mädchen, die Waisenhäuser 2c. bei jedem Lande in der Weise besprochen, daß zuerst das Historische, die Quellen und Literatur, dann die allgemeinen Grundzüge der Gesetzgebung und Verwaltung, hierauf die Hauptpuncte der Schulstatistik im engeren Sinne (Zahl der Schulen, Lehrer, Schüler, Aufwand für das Schulwesen 2c.), ferner die innere Ordnung der Schule (Lehrplan, Ziel in den einzelnen Unterrichtsfächern, das Wichtigste in didaktischer und disciplinarischer Beziehung 2c.), und die Verhältnisse der Lehrer (ihre Bildung, Prüfung, Anstellung, Besoldung, Pensionirung 2c.) dargestellt werden, woran sich zuletzt eine kritische Erörterung der Vorzüge und Mängel der betreffenden Schuleinrichtung anschließt.

Die Redaction.

Beiträge haben bis jetzt theils geliefert, theils zugesagt die Herren:

Adam, Professor in Urach,
Dr. **Baumgarten**, Gymn.-L. in Coblenz,
† Dr. v. **Bäumlein**, Eph. in Maulbronn,
Dr. G. **Baur**, Hauptpastor in Hamburg,
W. **Baur**, Pastor in Hamburg,
Dr. **Bezzenberger**, O.Schulinsp. in Cassel,
Bock, Schulr. in Königsberg,
Dr. **Bonnell**, Gymn.-Dir. in Berlin,
Boßler, Gym.-Dir. in Darmstadt,
Dr. **Bücheler**, Professor in Stuttgart,
Dr. **Deinhardt**, Gymn.-D. i. Bromberg,
† Dr. **Deuschle**, Professor in Berlin,
Dr. **Dietsch**, Dir. in Grimma,
† **Dörtenbach**, Ober-Consist.-Rath in Stuttgart,
Dr. **Eckstein**, Rect. u. Prof. in Leipzig,
Dr. **Eisenlohr**, Sem.-R. in Nürtingen,
Dr. **Elsperger**, Schulr. in Ansbach,
Dr. **Erler**, Prof. in Züllichau,
Dr. **Fabri**, Missionsinsp. in Barmen,
Dr. **Ficker**, Reg.-Rath in Wien,
Dr. **Firnhaber**, Geh. RR. in Wiesbaden,
O. **Fischer**, O.-St.-R. in Stuttgart,
Dr. **Foß**, Schulrath in Altenburg,
Flashar, Prof. und Dir. d. K. Elisabethschule in Berlin,
Freihofer, Decan in Nagold,
L. **Gantter**, Prof. in Stuttgart,
† Dr. **Geffers**, Direct. in Göttingen,
Georgii, Decan in Tübingen,
A. W. **Grube** in Hard bei Bregenz,
Dr. **Gugler**, Rector in Stuttgart,
Dr. C. U. **Hahn**, Pfarrer in Heslach,
Harms, Obl. in Oldenburg,
v. **Hauber**, Prälat in Ulm,
Dr. **Heiland**, Pr. Schulr. in Magdeburg,
Dr. **Heydemann**, Dir. in Stettin,
Dr. **Hirzel**, Rect. u. Prof. in Tübingen,
Dr. J. **Holtzmann**, Prälat in Karlsruhe,
Holzer, Professor in Stuttgart,
Dr. G. W. **Hopf**, Rector in Nürnberg,
Dr. **Jacobson**, Prof. in Königsberg,
H. J. **Kämmel**, Director in Zittau,
Dr. A. v. **Keller**, Prof. in Tübingen,
Dr. **Kern**, Director in Berlin,
Dr. **Kießling**, Director in Berlin,
C. L. **Kirschbaum**, Prof. in Wiesb.,
Dr. **Klee**, Gymn.-Direct. in Dresden,
Klemm, Pfr. in Zirndorf b. Nürnberg,
Dr. **Klix**, Gymn.-Direct. in Glogau,
Dr. **Köhler**, Professor in Tübingen,
Dr. **Kramer**, Director der Francke'schen Stiftungen in Halle,
Dr. **Kühner**, Dir. in Frankfurt a. M.,
Dr. **Landerer**, Prof. in Tübingen,
Dr. F. A. **Lange**, Ob. L. a. D. i. Duisburg,
Dr. **Lechler**, Decan in Calw,
Dr. **Le Roy**, Professor in Lüttich,
Dr. **Lothholz**, Dir. in Putbus,
Dr. **Lübker**, Gymn.-Dir. in Flensburg.
Dr. **Moller**, Priv.-Doc. in Göttingen,
Dr. **Nagel**, Rector in Ulm,
† Dr. **Nägelsbach**, Prof. in Erlangen,
Dr. **Natorp**, Gymn.-L. in Dortmund,
Dr. **Oehler**, Professor in Tübingen,
Dr. **Oldenberg**, Gymn.-L. in Stolp,
Dr. **Pabst**, O.-St.-R. in Hannover,
Dr. F. **Paldamus**, Dir. in Frankfurt,
Dr. **Palm**, Rector in Budissin,
† Dr. **Passow**, Dir. in Thorn,
Dr. **Peter**, Rector in Pforta,
Plitt, Insp. d. Sem. in Gnadenfeld,
Dr. **Ranke**, Gymn.-Dir. in Berlin,
† Dr. K. v. **Raumer**, Prof. in Erlangen,
Dr. **Reiff**, Professor in Tübingen,
Dr. **Riecke**, Stadtpfarrer in Neuffen,
L. v. **Rohden**, Miss.-Insp. in Barmen,
Dr. v. **Roth**, Prälat in Tübingen,
† Dr. **Ruthardt**, Professor in Breslau,
Dr. **Salzmann** in Schnepfenthal,
Dr. **Schiller**, Professor in Ansbach,
Dr. **Schirrmacher**, Prof. in Liegnitz,
† Dr. **Schmidt**, Schulrath in Gotha,
J. H. Ch. **Schmidt**, Cantor in Lucklum,
Dr. **Schneider**, Sem. D. in Bromberg,
Dr. **Schöll**, Prediger in London,
Dr. **Schrader**, Pr. Schulr. in Königsberg,
Schubert, Dir. in Leutschau,
Schurig, Sem.-Lehrer in Barby,
Schütz, Pfarrer in Wolfschlugen,
† Dr. **Sigismund**, Prof. in Rudolst.,
Steinhauser, k. k. Rath in Wien,
Stiehl, Geh. Ob.-Reg.-R. in Berlin,
Dr. v. **Stirm**, O. Cons. R. in Stuttgart,
Stockmayer, Sem.-Rect. in Eßlingen,
Stolzenburg, R. u. Sch.-R. in Liegnitz,
Strack, Pfarrer in Groß-Buseck,
Dr. **Stromberger**, Pfarrer in Wennings,
V. **Strebel**, Pfarrer in Roswag,
Dr. **Tellkampf**, Direct. in Hannover,
Dr. **Thilo**, Sem.-Director in Berlin,
Dr. **Veesenmeyer**, Professor in Ulm,
L. **Völter**, Pfarrer in Zuffenhausen,
Dr. **Wagenmann**, Prof. in Göttingen,
Wagner, Stadtpfarrer in Gmünd,
Dr. **Wehrmann**, Pr. Schulr. in Stettin,
Dr. **Weidemann**, Sch. R. in Meiningen,
Dr. **Wiese**, Geh. O. Reg. R. in Berlin,
† Dr. **Zech**, Professor in Tübingen,
Dr. **Ziegler**, Prof. in Stuttgart,
Dr. **Ziller**, Privatdocent in Leipzig.

Das Werk erscheint in Lieferungen von 6 Bogen, der Druckbogen zu 2 Silbergroschen oder 7 kr. berechnet.

Gotha. **Rud. Besser.**

Schnellpressendruck von Aug. Wörner, vormals J. G. Sprandel, in Stuttgart.

Schmid, Karl Adolf, 1804-1887

Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

Bd.: 6

Gotha 1867